بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم الإدارة التربوية

أطروحة دكتوراه بعنوان

# البعد الثقافي لمديري المؤسسات التربوية وعلاقته باساليب التاثير الادارية داخل الخط الاخضر

# The Cultural Dimension of Educational Institutes Managers and its Relationship to Administrative Influence Tectics Inside The Green Line

إعداد
**إيناس سامي قعدان**
إشراف الأستاذ الدكتور
**عارف توفيق عطاري**

**حقل التخصص – إدارة تربوية**

**2013/2012**

# البعد الثقافي لمديري المؤسسات التربوية وعلاقته بأساليب التأثير الإدارية داخل الخط الأخضر

إعداد

ايناس سامي عارف قعدان

**ماجستير إدارة الإعمال، كلية الإدارة، أكاديمية نتانيا، 2009**

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في التربية/تخصص الإدارة التربوية جامعة اليرموك ،اربد ، الأردن

**وافق عليها**

**عارف توفيق عطاري ........................................ رئيساً**
**أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك**

**محمد علي عاشور.... ........................................عضوا**
**أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك**

**حسن احمد الحياري.... ........................................عضوا**
**أستاذ في أصول التربية، جامعة اليرموك**

**صالح ناصر عليمات........................................عضوا**
**أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك**

**انمار مصطفى الكيلاني........................................عضوا**
**أستاذ في الإدارة التربوية / جامعة الاردنية**

تاريخ مناقشة الأطروحة 2013/3/27 م

# الإهداء

إلى من علموني أن الحياة أجمل بكثير مما اعتقدت، فلذات كبدي

طارق، سوار وحمادة أغلى من في الوجود

إلى رفيق دربي وداعمي زوجي الغالي أسامة

إلى من زرعا في داخلي الرغبة في التعلم والاستكشاف

أمي وأبي أطال الله بعمريهما

وإلى شركاء الطفولة إخواني وأخواتي

إلى من قدم لي الدعم المعنوي الرائع عمي الشيخ جميل قعدان

ولجميع أفراد عائلتي الحبيبة

وإلى عائلتي الكبيرة أسرة أكاديمية القاسمي

إليكم جميعًا أهدي عملي هذا

لأنكم تستحقونه وأكثر

مع محبتي الكبيرة،

إيناس قعدان

# شكر وتقدير

بعد أن بدأت سفينة البحث والاستكشاف تحط على شاطئ الإنجاز باعتزاز، لا بدَّ من تقديم جزيل الشكر والعرفان لمن استحقوا كلّ التقدير وهم:

فضيلة الشيخ عبد الرؤوف القواسمي رئيس مجلس أمناء أكاديمية القاسمي وشيخ طريقة القاسمي الجامعة الرحمانية أشكرك على دعمك الدائم وبثّ روح العلم والفضيلة في نفسي. أبو إياد الدكتور محمد عيساوي رئيس أكاديمية القاسمي أشكرك لأنّك جعلتني أؤمن بأنّ المستحيل ممكن وبأن المفهوم ضمنًا قابل للطرح، للنقاش وللفهم من جديد.

دكتور عارف عطاري أشكرك على إشرافك، توجيهك العلمي والمهني وأكثر من ذلك على استعدادك حتى بعد تفرغك من الجامعة للاستمرار مشرفًا على رسالتي وعلى تشجيعك لي خلال الطريق كلما عثرت أفكاري وتخبط قلمي محتارًا في مواجهة التحديات والصعوبات المتعلقة بموضوع الدراسة.

شكري ممتد جزيلا إلى المحكمين وأعضاء لجنة المناقشة على مجهودهم وتكريس وقتهم لفحص وتقييم الدراسة، وإلى الدكتور الباحث خالد عرار الذي قام بإسدائي بالملاحظات والتوجيهات والإضاءات البحثية خاصة بما يتعلق بجهاز التربية والتعليم داخل الخط الأخضر.

**مع تقديري العميق**

**إيناس قعدان**

## فهرس المحتويات

## قائمة الجداول

# قائمة الملاحق

**ايناس قعدان، البعد الثقافي لمديري المدارس العربية وعلاقته بأساليبهم الإدارية للتأثير في العاملين.**

**أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك. (2013). (اشراف: أ. د. توفيق عطاري)**

## الملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر ومن ثم فحص أساليبهم الإدارية المستخدمة للتأثير في العاملين أو لإقناعهم بتغيير ما وبالتالي هدفت الدراسة إلى الوقوف على العلاقة، إن وجدت، بين البعد الثقافي للمدير وبين أسلوبه الإداري للتأثير والإقناع. تم اعتماد نظرية هوفستيد (Hofstede) من أجل الكشف عن الأبعاد الثقافية ، والتي طوّرت خلال عقدين من الزمن بواسطة سلسلة أبحاث ودراسات، كما تمّ اعتماد توجه يوكل (Yukl) لفحص الأساليب الإدارية للتأثير. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ اعتماد أداة البحث استبيان مكون من (47) فقرة موزعة على ثلاثة أقسام. الأول: يكشف عن الأبعاد الثقافية وفيه سبعة مجالات هي الأبعاد الثقافية السبع، كلّ بُعد تم قياسه من خلال (4) أسئلة. الثاني: يفحص أساليب التأثير الإدارية، وفيه (11) مجالاً هي (11) أسلوبًا إداريًا للتأثير. الثالث: يحوي معلومات شخصية عن المبحوثين.

وتكوّنت عينة الدراسة من (309) مديرين ومديرات لمدارس إبتدائية، إعدادية وثانوية عربية من اللواءات المختلفة داخل الخط الأخضر.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المدارس العربية جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة، في حين جاء في المراتب الثلاث الأولى بُعد الانغماس والتساهل أقوى من بُعد

القناعة، وبُعد الاحتفاء وحب الظهور أقوى من الانزواء والتواضع، وبُعد الفردية تغلب على الجماعية. أبرزت النتائج أنّ الأساليب الإدارية التي تمارس بشكل كبير من قبل المديرين للتأثير في المعلمين والعاملين داخل المدارس هي أسلوب الإقناع العقلاني وأسلوب التعاون وأسلوب الاستشارة، كما ظهرت علاقات ارتباطية ضعيفة بين الأبعاد الثقافية وأساليب التأثير الإدارية وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات وثيقة الصلة بنتائج أسئلتها.

الكلمات المفتاحية: السلوك التنظيمي عبر الثقافي، الثقافة التنظيمية، الأبعاد الثقافية لهوفستد، الأساليب الإدارية للتأثير، مديرو المدارس العربية، المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.

# الفصل الأول

**المقدمة**

كانت إحدى تجليات العولمة ذلك التنوع، ومنه التنوع الثقافي، الذي يتصف به العاملون في المنظمات. وقد أدى ذلك إلى ضرورة وضع الأبعاد الثقافية للمنظمات والعاملين في الاعتبار، ودفع الباحثين لفهم كفاءة الأساليب الإدارية المستخدمة ومدى نجاعتها خاصة في ظلّ تعدد ثقافة العاملين وتنوّعها فيها. كما شكّل ظهور المنظمات العابرة لحدود المكان المتعدية أو المتعددة الجنسيات مظهرا من مظاهر العولمة وربما عاملا من عوامل تسارعها كذلك. . وقاد ذلك إلى اهتمام علماء الإدارة بكيفية إدارة مثل هذه المنظمات. وهكذا ظهر الاهتمام بالبعد الثقافي في المنظمات وبالثقافة التنظيمية، وفهم تأثير الاختلافات الثقافية على سلوكيات الأفراد ووسائل التأثير في العاملين لما في ذلك من أثر على أداء المنظمة ككل.

ربما كان عالِمُ الإدارة المشهور هوفستد (Hofstede) أول من سلط الضوء بكثافة على أهمية البعد الثقافي في إدارة المنظمات، وقد بدأ دراساته منذ ستينيات القرن الماضي على العاملين في فروع شركة (IBM). ومنذ ذلك الوقت لم يتوقف الاهتمام بنظريته شرحا وتطبيقا ونقدا في أكثر من بلد وأكثر من ثقافة (Alkailani, Azzam and Athamneh, 2012). ونظرا لأهمية نظرية هوفستد تمّ اعتمادها كقاعدة لهذه الدراسة.

اقترحت نظرية هوفستيد بصيغتها الأولى خمسة أبعاد منفصلة للاختلاف بين الثقافات (Hofstede, 2001; Hofstede & Hofstede, 2005) وفي صيغتها المحدثة تشمل النظرية

بعدين إضافيين (Minkov, 2007). وهكذا أصبحت نظريته ذات أبعاد سبعة هي على النحو الآتي:

1. بُعد قبول/عدم قبول التفاوت في توزيع السلطة (Power distance) – يُعنى هذا البعد بمدى قبول العاملين غياب التساوي في توزيع مراكز السلطة والصلاحيات داخل المجموعة. من الطبيعي أن يكون هناك تفاوت في السلطة والصلاحيات بين أعضاء المجموعة، غير أن هناك مجموعات معينة تتميز باستعداد أكبر لقبول هذا التفاوت بالمقارنة مع مجموعات أخرى. وخلافاً للتفاوت البسيط بين مراكز القوى، فإنّ التفاوت الكبير يتميز بالميل نحو استخدام السلطة لتحقيق الهدف كأن لا يقوم المديرون بالتشاور مع موظفيهم في القرارات المتعلقة بالعمل.

2. بُعد الفردية/الجمعية (Individualism/Collectivism) – ويعكس مدى ميل أعضاء المجموعة نحو وضع مصلحتهم الشخصية وليس مجرد المصلحة العامة على رأس أولوياتهم. وفي المجتمعات الفردية نجد أن العلاقات بين الأشخاص هشة ومن المتوقع من كلّ فرد أن يهتم بأموره وبأمور أفراد أسرته القريبة. نجد على الصعيد الموازي أنّ الأشخاص المتواجدين في المجتمعات الجمعية (التعاونية) يولدون داخل مجموعة متماسكة تتخذ في معظم الأحيان صيغة الحمولة أو عائلة كبيرة (تشمل الأعمام والأخوال والأجداد وغيرهم) وتحرص دوماً على حماية أعضائها لقاء ولائهم لها.

3. بُعد الذكورية/الأنثوية (Masculinity/Feminism) – مدى التفاوت بين أدوار الرجال وأدوار النساء. هناك فروق كبيرة بين الرجال والنساء في المجتمع الذكوري ، فمن المفترض على سبيل المثال أن يقتصر دور الرجال على العمل خارج البيت في حين تركز النساء على

القيام بالأعمال المنزلية. وهذا يؤدي إلى قلة ميلهن للمناصب القيادية والإدارية بل وانخفاض حضور النساء في المنظمات أصلا. كما تفترض الذكورة في القائد أن يكون خشنا وحازما يركز على تحقيق النجاح الماديّ وهكذا.

4. بُعد تفادي الغموض (اليقين)/ للايقين (Certainty/Uncertainty avoidance index) – كلّما تقدمت المجتمعات زادت مساحة اللايقين فيها. ويتطلب اللايقين التسامح والمرونة والقوة الناعمة في تصريف الأمور، والمجتمعات التي لا تراعي انعدام اليقين نجدها تميل إلى سن قوانين كثيرة تقيد أعضاء المجتمع وتضع قواعد سلوكية صارمة. وتميل مثل هذه المجتمعات إلى الاعتقاد بأنّ هناك حقيقة واحدة وأنّ من الواجب معاقبة من يشذّ عن العرف الاجتماعي .

5. بُعد التوجه بعيد/قصير المدى (Long/Short-Term Orientation) – خلافاً للتوجه قصير المدى، فإنّ التوجه بعيد المدى يعكس مدى تشديد المجتمع على التفكير بالمستقبل البعيد وعلى التوفير والمواظبة، وأما القيم التي تميز المجتمعات التي تفكر على المدى القصير فهي الاحترام العالي للتقاليد والميل إلى أداء الواجبات الاجتماعية وحماية الواحد للآخر.

6. بُعد الانغماس / القناعة (Indulgence/ Restraint) يعكس الإشباع مدى الشرعية التي يمنحها المجتمع لإشباع رغبات الإنسان وشهواته بشكل حرّ، وخاصة تلك المتعلقة بالترفيه وأنشطة التسلية الاجتماعية ،والاستهلاك وكذلك إشباع الرغبات الجنسية. أما التحفظ فيعكس مدى تقييد المجتمع لإشباع رغبات أعضائه والحد من تنعمهم بملذات الحياة.

7. بُعد الاحتفاء/التواضع (Monumentalism/Modesty)– يعكس الاحتفاء مدى مكافأة المجتمع للأشخاص المنجزين. وبالمقابل فإنّ إنكار الذات يعكس مدى تشجيع المجتمع للتواضع والمرونة.

اهتم علماء الإدارة، بموازاة الاهتمام بالبعد الثقافي في المنظمات، بدراسة أنجع أساليب التأثير في العاملين والأسلوب الذي يستخدمه القائد للتأثير في الآخرين حيث يتعين على المديرين بحكم عملهم في المنظمة التأثير على التابعين لجعلهم يعملون وفق رؤيتهم لتحقيق أهداف المنظمة (Greiner & Schein, 1988; Yukl, 2006). وكما هو معروف فالقيادة تقوم على قدرة القائد على التأثير. من هنا سعت دراسات أساليب التأثير إلى فحص الطريقة التي يعتمدها القادة في محاولتهم لتوجيه سلوكيات التابعين والتحكم بها وإلى معرفة كيفيّة استخدام القادة لمثل هذه الأساليب في سبيل بلورة مواقف الأعضاء وتصرفاتهم تجاه القادة و/أو تجاه مطالب القادة ( Falbe &Yukl, 1992; Yukl, Guinan, & Sottolano, 1995; Yukl &Tracey, 1992).

وكما اشتهر هوفستد (Geart Hofstede) في دراسة البعد الثقافي في المنظمات اشتهر "يوكل" (Gary Yukl) في مجال أساليب التأثير التي يتبعها القادة في المنظمات. ومنذ أن بلور يوكل الأساليب الأحد عشر في التأثير والاهتمام يتوالى بها لدى أكثر من باحث في أكثر من ثقافة. وكان يوكل في مرحلة مبكرة قد اقترح 9 أنواع من أساليب التأثير مثلاً ( Yukl, & Tracey, 1992). وما لبث أن اضاف إليها أسلوبين لتصبح أحد عشر أسلوبا (Yukl et al., 2008) وهي:

1. **الإقناع العقلاني (rational persuasion)** – يقوم المؤثر من خلال هذا الأسلوب باستخدام مسوغات منطقية وبراهين واقعية لكي يثبت لمتلقي التأثير أن طلبه مناسب وقابل للتنفيذ. يعتمد هذا الأسلوب على معطيات وحقائق تدعم رغبات المؤثر، حيث يستخدم المعلومات والمعارف التي بحوزته لدعم ادعاءاته. ويستدعي هذا الأسلوب التخطيط المسبق والإعداد والبراعة.

2. **الاستشارة (consultation)** – يستوجب هذا النوع على المؤثر إقحام متلقي التأثير في دائرة الطلب، ويكون ذلك بالطلب منه تقديم المساعدة في التخطيط لعمليات معينة مما يساعد على تأييد المتلقي للفكرة كونه داخل الدائرة.

3. **استدعاء القيم الملهمة (inspirational appeals)**– في مثل هذه الحالات يخاطب المؤثر القيم والمثل التي يؤمن بها متلقي التأثير، أو يسعى إلى إثارة عواطفه لكي يتملكه شعور بالالتزام بتحقيق المطلب والاستجابة للمقترح.

4. **التعاون (collaboration)** – يقترح المؤثر منح متلقي التأثير عونا أو موردا حيويا إذا قام متلقي التأثير بتنفيذ المطلوب.

5. **المنفعة (apprising)** – يشرح المؤثر لمتلقي التأثير كيف يعمل تنفيذ الطلب أو تأييده على إفادة متلقي التأثير على الصعيد الشخصي أو مساعدته على التقدم في عمله.

6. **التملق والمداهنة (ingratiation)** – يلجأ المؤثر إلى الحمد والتملق قبل محاولة التأثير أو خلالها للوصول إلى غايته.

7. **التوجه الشخصي (personal appeal)** – يحاول المؤثر إغراء متلقي التأثير بالاستجابة لطلبه بحكم الصداقة، أو يطلب منه ذلك كصنع جميل شخصي قبل مصارحته بفحوى الطلب. يعتمد هذا الأسلوب على مدى التأييد والقبول الذي يحظى به المؤثر لدى متلقي التأثير. ويحتاج استخدام هذا الأسلوب إلى مهارات شخصية عالية وحساسية تجاه الآخر.

8. **المقايضة (exchange)** – يقترح المؤثر شيئا ما يرغب به متلقي التأثير كثمن أو مقابل للاستجابة للطلب أو يَعد المؤثر متلقي التأثير بمكافأته في المستقبل. ومن خلال هذا الأسلوب

تتم محاولة التأثير من خلال الاستعانة بمصالح وموارد. يقترح المؤثر على المتلقي منافع وفوائد في حال استجاب لطلبه. يحتاج هذا الأسلوب إلى بذل مجهود وتكريس الوقت الكافي وفهم احتياجات المتلقي، وذلك إلى جانب السيطرة على موارد مؤسسية مناسبة.

9. **المشروعية (legitimating tactic)** – يقدم المؤثر المشروعية لطلبه أو الصلاحية التي تؤهله تقديم الطلب لمتلقي التأثير.

10. **الضغط (pressure)** – يستخدم المؤثر المطالبات والتهديد والكشوف المتوالية أو المذكرات المتكررة للتأثير على المتلقي لكي يستجيب للطلب.

11. **الائتلاف/ التحالف (coalition tactic)** – يقوم المؤثر بتجنيد مساعدة الآخرين أو يستغل تأييد الآخرين كوسيلة للتأثير على المتلقي ودفعه نحو القيام بعمل ما. يتوقف هذا الأسلوب الائتلافي على قدرة المؤثر على استقطاب أشخاص لمساعدته في التأثير على المتلقي. إنّ تشكيل ائتلاف من عدة أشخاص لمساعدته على دفع أفكاره يزيد من احتمالات الاستجابة لطلبه، ومع ذلك فإنّ هذا الأسلوب يحتاج إلى جهود ووقت وإلمام بسياسة المؤسسة الداخلية.

وقد عني بعض العلماء بدراسة العلاقة بين البعد الثقافي وأساليب التأثير في المنظمات. وقد بحث يوكل وزملائه (Yukl et al., 2003) تأثير قومية المديرين (أمريكان، صينيون أو سويسريون) على تقييم كفاءة أساليب التأثير ووجدوا أن المديرين الغربيين (الأمريكان أو السويسريون) يعتقدون أنّ أسلوب الإقناع العقلاني وأسلوب استدعاء القيم الملهمة وأسلوب الائتلاف هي الأساليب الأكثر كفاءة بالمقارنة مع معتقدات المديرين الصينيين. وبالمقابل فقد تبين من هذه الدراسة أنّ المديرين الصينيين يعتقدون أنّ أسلوب المشروعية والاعتماد على الصلاحية قد تكون أساليب تأثير أكثر كفاءة بالمقارنة مع معتقدات المديرين الغربيين.

ربطت دراسة (Fu, Peng, Kennedy, and Yukl, 2004) بين بعض أبعاد نظرية هوفستد وأساليب التأثير لـ "يوكل"، ووجدوا فروقا حتى بين القادة ممن ينتمون لثقافات فرعية ضمن الثقافة الرئيسية الصينية، ففي دراستهم لمديرين من هونغ كونغ وتايوان والصين الشعبية وجد هؤلاء الباحثون اختلافا في أسلوب التاثير الذي يستخدمونه فقد جاء أسلوب "الإقناع العقلاني" أولا لمديري هونغ كونغ، بينما يأتي استخدام الحجج لبيان المنفعة أولا للصينيين والتايوانيين ولكن الجميع يهتم بالعلاقات والتعاون والاستشارة. وجد الباحثون بشكل عام فروقا بين المجموعات الثلاث على جميع أساليب التأثير عدا "المقايضة" و"الحصول على موافقة المستويات الأعلى". كما فضّل المديرون من الصين الشعبية مزيجا من هذه الأساليب. وقد عزا الباحثون الفروق إلى الخصائص الفرعية لكل من الثقافات الفرعية الثلاث فأبناء هونغ كونغ يصنفون عاليا على بُعد الاعتداد بالنفس وأسلوب المواجهة وأدنى على بُعد "الجماعية" وعلى بُعد "تجنب الغموض" من نظرائهم في تايوان والصين.

يتبين مما تقدّم أنّ المواءمة بين البعد الثقافي للمدير وبين الأسلوب الإداري الذي يستخدمه للتأثير ولإقناع العاملين من شأنه أن يساهم في زيادة نجاعة العلاقة وفعاليتها بينهما مما يؤثر إيجابًا على تحقيق النتائج المرجوة. ورغم الاهمية التي تكمن في وعي المديرين لبعدهم الثقافي وللأسلوب الإداري الذي يستخدمونه للتأثير في العاملين إلا أن المكتبة العربية تفتقر الى دراسات تعنى بهذين الجانبين بشكل مباشر أو بفحص العلاقة بينهما، باستثناء بعض الدراسات. جدير بالذكر أن هوفستد طبق دراسته على بعض الدول العربية (الكويت وليبيا والإمارات ومصر) تحت اسم "الدول الناطقة بالعربية" وعمم نتائج ذلك على جميع الدول العربية. وكان ذلك موضع انتقاد بعض الباحثين العرب (Alkailani, Azzam and Athamneh, 2012) الذين أعادوا تطبيق دراسته في البيئة الأردنية،

ولكن هذه الدراسة منشورة بالانجليزية، وباستثناء هذه الدراسة لباحثين عرب لم تعثر الباحثة على اي دراسة أخرى.

من ناحية ثانية تعد الدراسات التي استخدمت نظرية هوفستد في الميدان التربوي قليلة جدا (Fowler, 1999; Alkailani, Azzam and Athamneh, 2012) مقارنة بالكم الهائل من الدراسات التي طبقت في ميدان منظمات الأعمال.

لذلك ستقوم الدراسة الحالية باعتماد نظرية هوفستيد فيما يتعلق بالأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية في الوسط العربي واعتماد تصنيف يوكل للأساليب الإدارية المستخدمة من قبلهم للتأثير في العاملين بهدف الكشف عن الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر (عرب 1948) ومن ثم فحص أساليبهم الإدارية المستخدمة للتأثير في العاملين أو لإقناعهم بتغيير ما وبالتالي تهدف الدراسة إلى الوقوف على العلاقة بين البعد الثقافي للمدير وبين أسلوبه الإداري للتأثير والإقناع.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

سعت هذه الدراسة إلى كشف البعد الثقافي لمديري المدارس العربية وفحص أساليبهم الإدارية للتأثير في العاملين وتقصي العلاقة بينهما في السياق المدرسي. وسعت الدراسة بشكل خاص للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما موقع المستجيبين، مديري المدارس العربية في الوسط العربي، على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد؟

2- ما أسلوب التأثير الإداري الذي يستخدمه مديرو المدارس العربية في الوسط العربي؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية بين موقع المستجيب على خارطة الأبعاد الثقافية وبين أسلوبهم الإداري للتأثير على العاملين؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين تعزى لخصائصهم الشخصية والمتغيرات التنظيمية؟

**أهمية الدراسة**

تأخذ الدراسة أهميتها من خلال:

1. اعتبارها الدراسة الأولى من نوعها في الوسط العربي التي تفحص البعد الثقافي للمديرين وتكشف عن أساليبهم الإدارية للتأثير في العاملين وتقف على العلاقة بينهما، ففي هذا المجال بالذات الدراسات قليلة، خاصة في الأدبيات العربية.
2. كونها الدراسة العربية الأولى التي تعتمد نظريتي هوفستد للأبعاد الثقافية ويوكل للأساليب الإدارية للتأثير، بحيث يمكن اعتبارها مرجعًا علميًا للمعلومات الحديثة والشاملة حولهما
3. يتوقع أن تلفت الدراسة أنظار المسئولين والمديرين في المدارس العربية والمؤسسات التربوية عامة إلى أهمية الوعي للأبعاد الثقافية ولعلاقتها باختيارهم أو تفضيلهم لأسلوب تأثير على آخر من بين الأساليب المختلفة.
4. من الناحية العملية يتوقع من هذه الدراسة أن تحسن من الأداء المؤسسي من خلال توعية المديرين بأهمية البعد الثقافي في الإدارة واختيار أسلوب التأثير الأكثر نجاعة في ضوء ثقافة العاملين. ويمكن اقتراح برامج تدريب للمديرين لهذا الغرض.

5. يزيد من أهمية الدراسة أنها تجري على الوسط العربي داخل الخط الأخضر حيث يواجه العرب وسطا يهوديا مختلفا ثقافيا ويهتم كثيرا بهذا النوع من الدراسات.

**أهداف الدراسة**

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد البعد الثقافي لمديري المدارس العربية في الوسط العربي.
2. تحديد أساليب مديري المدارس الإدارية للتأثير في العاملين أو لإقناعهم بتغيير ما.
3. تقرير العلاقة بين البعد الثقافي وبين الأساليب الإدارية للتأثير
4. تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للخصائص الشخصية والمتغيرات التنظيمية على الأبعاد الثقافية للمديرين وعلى اختيارهم وتفضيلهم لأسلوب تأثير على غيره.
5. تقديم توصيات تساعد مديري المدارس في الوسط العربي داخل الخط الأخضر ومن يماثلونهم في سياقات الدول العربية لاختيار أفضل لأساليبهم الإدارية للتأثير على العاملين، وتحسين عملية اختيار واستقطاب وتجميع العاملين في الوحدة الإدارية بحسب حاجات المؤسسة وسياقها الثقافي والتنظيمي.

**التعريفات الإصطلاحية والإجرائية**

- **الثقافة:** عرفها هوفستد (Hofstede, 2005) بأنها البرمجية الشمولية للعقل البشري، كما وعرفت بأنها نظام معنوي مشترك، وبأنها أساليب تفكير منهجيه ومعيار غير معلن لسير عمليات أو للقيام بالأشياء وعملها. بالرغم من الاختلافات في تعريف الثقافة إلا أن الكثيرين

يؤكدون على أنّ الثقافة شيء مشترك يتم تقاسمه وأنّه تمّ نقله عبر الزمن والأجيال. وهناك اتفاق عام على أنّ الثقافة تتكون من منظومة اعتقادية (Belief System) ومنظومة قيمية (Value System) ومنظومة سلوك مشاهدة ومنتجات ثقافية (Observed Behavior and Artifacts).

- **أسلوب إداري:** عرّفه يوكل (Yukl, 2006) بأنّه أسلوب القائد للتأثير في الآخرين وجعلهم يحققون متطلباتهم، فإذا كانت السلطة هي القوة القادرة على إحداث تغيير في بيئة نفسية معينة، فالتأثير هو استخدام القوة لإحداث التغيير.

- **المدرسة:** هي كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء من مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم بأنواعه المختلفة، ويتعلم فيها أكثر من عشرة طلاب تعلماً نظامياً، ويقوم بالتعليم فيها معلم أو أكثر (عماد الدين، 2003).

- **الوسط العربي داخل الخط الأخضر:** يقصد به الأقلية العربية الأصلانية داخل الخط الأخضر والتي تشكل 20% من السكان في المجتمع الاسرائيلي (1.5 مليون عربي من أصل 7.5 مليون مواطن في الدولة) المتعدد الثقافات والقوميات والأصل حيث يعيش أناس من ثقافات كثيرة ومختلفة؛ سواء أكان ذلك في المجتمع اليهوديّ (القادمون من بلدان منشأ مختلفة، القُدامى، المتديّنون والعَلمانيّون، اللاجئين ومهاجرو العمل) أو في المجتمع العربيّ الذي يمثل 1.5 مليون عربي من أصل 7.5 مليون مواطن في إسرائيل.

يعيش هذا الوسط أزمة أيديولوجية تنعكس على مستويات الحياة المختلفة؛ الاقتصادية، الاجتماعية، الإنسانية والثقافية (وتد، 2003). يعتبر المجتمع العربي داخل الخط الأخضر، من

جهة أخرى، مجتمعا غير متجانس من عدة جوانب: الجانب الديني، يشكل المسلمون 82.6%، المسيحيون 8.7% والدروز 8.4% (CBS, 2004). الجانب الجغرافي : أغلب السكان العرب يتمركزون في شمال البلاد تقريبًا 60%، في المركز 11%، وفي الجنوب 10%، والباقي في شرقي القدس. أما من حيث نوع البلدة فمنهم من يسكن في بلدان مختلطة يهودًا وعربًا، ومنهم من يسكن بلدان عربية، قرى معترف بها وقرى غير معترف بها (CBS, 2010).

يؤثر هذا التعدّد الثقافي في العلاقات والاتصال بين الناس في إسرائيل من حيث اللغة، الرموز، الطقوس، الأساطير، العادات، أعراف السلوك، وغيرها (موقع مطاح- مركز التكنولوجيا التربوية في إسرائيل).

يتطلب هذا التعدد، من ناحية أخرى، من العرب داخل الخط الأخضر القدرة على التأثير في الآخرين والوعي بثقافة الآخرين وأساليب التأثير الفعالة من أجل تحقيق أهداف مؤسساتهم التربوية التي تعدّ أهم المؤسسات التي تحافظ على كيانهم وتحمي هويتهم المهددة بالذوبان.

**حدود الدراسة**

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من مديري ومديرات مدارس إبتدائية، إعدادية وثانوية في الوسط العربي داخل الخط الأخضر والبالغ عددهم (309) مدير ومديرة، للعام الدراسي 2012/2011، وتم اختيار المشاركين في البحث من خلال التوجه لمفتشي المدارس (المشرفين)، وطلب موافقتهم لمشاركة المديرين والمديرات في البحث.

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالخصائص الديمغرافية والأبعاد الثقافية لدى أفراد العينة وإجاباتهم على فقرات أدوات جمع البيانات، كما تتحدد بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

# الفصل الثاني
# الأدب النظري والدراسات السابقة

يتطرق هذا الفصل للأدب النظري المتعلق بالثقافة وأبعادها التنظيمية والأبعاد الثقافية لهوفستد والأساليب الإدارية المستخدمة من قبل المديرين للتأثير في العاملين وذلك حسب نظرية يوكل. كما ويستعرض فصل الأدب النظري المتعلق بإدارة الثقافة التنظيمية من خلال التطرق للثقافة والمجتمع والقيادة، ثم يتمّ التعرض لجهاز التربية والتعليم في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر.

**الثقافة وأبعادها التنظيمية**

**تعريف الثقافة**

هناك كثير من التعريفات لمصطلح الثقافة، ولكن هناك اتفاق عام على أنّ الثقافة هي ما يصنعه الإنسان في البيئة من عناصر موضوعية وشخصية (Triandis, 1994; ). وعرفت على أنّها البرمجة الجمعية للعقل (Hofstede, 1991)، أو هي منظومة من المعاني المشتركة (Shweder, 1991)، أو الطرق المنمطة للتفكير التي تحدد رؤيتنا وتقويمنا ومنظورنا للعالم وطرق السلوك المقبول منها والمرفوض (Triandis, 1994). تؤكّد معظم التعريفات، مع اختلافها وتنوعها، على أنّ الثقافة مشتركة وقابلة للتكيف، أو التكييف وأنّه يتمّ بثّها ونشرها عبر الزمان والأجيال عن طريق التعلم والتدريب (Traindis, 1994). والثقافة بذلك ذات ارتباط وثيق بالإنسان، فهو الذي صنع الثقافة من وحي حاجاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، وبدوره يؤثر في نوع الثقافة التي يتسم بها وعن طريقها يتم توصيف جميع نشاطاته التي يقوم بها، وأساليب تعامله مع الآخرين ونمط إدراكه وأسلوب تفكيره (الدباس، 1999).

يرى (Gebre & Antallo, 2001) أنّ هناك أربعة أنواع متكاملة للثقافة هي: الثقافة الذهنية، وتتضمن النظم الإنسانية المكونة من الأفكار والتفكير والإدراك والروح مثل: الأيديولوجيا والفلسفة والنظرية والمعتقد، أي أنّ مجموع نسق القيم والإدراك والرؤية ونسق المعتقدات تمثل بمجموعها هذا النوع من الثقافة. أما الثقافة الرمزية فتتكون من نظم المعرفة والمعلومات التي لا تحتاج إلى تفسير كالقواميس والموسوعات. وهناك الثقافة المادية/ الطبيعية: التي تشير إلى الأشياء التي صنعها الإنسان مثل الحاسب الإلكتروني والطرق والورق والأقلام وغيرها. وهناك ثقافة التصرف/ السلوك: وتتضمن كل تصرفاتنا وسلوكياتنا المعبرة التي نستخدمها لتوصيل كوامننا الداخلية، للتعبير عن أفكارنا ومعتقداتنا وقيمنا، أو من أجل التأثير في الآخرين وإقناعهم بفكرتنا، فهي كلّ ما يصدر عن الفرد ليعبّر به عما يجول بخاطره نحو العالم الخارجي. (الشجيري، 2011: 290).

اشتق من الثقافة مصطلح الثقافة التنظيمية (Schein, 1992؛ سيزلاقي ووالاس 1991) الذي يشير إلى "الفلسفات، والمفاهيم والقيم، والافتراضات والمعتقدات والتوقعات، والاتجاهات، والمعايير التي تربط بين أجزاء المنظمة في بوتقة واحدة مشتركة بين العاملين، وتشكل كلّ هذه المفاهيم الإطار الذي يوضح الطريقة التي يؤدي بها العمل في المنظمة كما تعلمتها من خلال التلاؤم مع مشكلات العالم الخارجي، وضرورات التلاؤم الداخلي والتي أثبتت صلاحيتها ويجب تعليمها للأعضاء الجدد في المنظمة باعتبارها طرقا صحيحة للإدراك والتفكير والإحساس فيما يتعلق بتلك المشكلات".

وتعدّ الثقافة التنظيمية أحد المحددات الرئيسة لطبيعة السياق التنظيمي لأية منظمة، فهي تشكّل الأنماط المعيارية للممارسات السلوكية للأفراد والعلاقات الشخصية التي تنشأ بينهم. ومن هذا المنطلق يعرّف "تسلوك" Tesluk الثقافة التنظيمية على "أنها المعتقدات والقيم التي تتبناها الإدارة وتصل للعاملين من خلال المعايير، والعمليات الاجتماعية، والملاحظات والاستجابات الإدارية حول الأحداث الهامة" (عيد وهيبه، 2004: 29).

ويرى "هوفستيد" Hofstede أنّ الثقافة التنظيمية هي "البرمجة الذهنية الجماعية التي تميّز أفراد منظمة ما عن غيرها". يفرق هوفستيد، في هذا السياق، بين الثقافة الوطنية والثقافة التنظيمية باعتبارهما ظاهرتين متمايزتين، فعلى المستوى القومي تتمثل الفروق بين دولة وأخرى في القيم، بينما تعكس الممارسات الفروق بين منظمة وأخرى. أي أنّ قيم العاملين في المنظمات ترتبط إلى حد كبير بثقافاتهم الوطنية، بينما ترتبط ممارسات العمل بالثقافة التنظيمية لتلك المنظمات (الرشيد، 2004: 1640). وهو بذلك يحصر التأثير الرئيس لقيم مؤسسي المنظمات وقادتها الرئيسيين في الدور المركزي للممارسات المشتركة لأفرادها، وليس في قيم هؤلاء الأفراد.

وبهذا التشخيص للثقافة التنظيمية فإن هوفستيد (Hofstede) يعارض الاعتقاد العام والشائع في الأدبيات الإدارية القائل بأنّ القيم المشتركة هي محور الثقافة التنظيمية، معللاً ذلك بأنّ هذه الأدبيات لا تفرّق بشكل واضح بين قيم القادة وبين قيم أعضاء المنظمة الآخرين، الأمر الذي يقود للتشويش والارتباك (Wilson, 2004: 180-181).

ويمكن القول إن الثقافة التنظيمية تتعلق بالبيئة الداخلية للمنظمة بما تحويه من عادات وقيم واعتقادات يشترك فيها الأفراد، وتسهم في توجيه سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتتحكم في طريقة أدائهم

للعمل. ومن الأدوار الأساسية للقائد العمل على ربط الثقافة التنظيمية بالتغيير من خلال تشكيل ثقافة تنظيمية تدعم التغيير وتساعد على إنجاحه (فيرجسون، 2007).

تكمن أهمية الثقافة التنظيمية في إيجاد الشعور والإحساس بالهوية بالنسبة للأعضاء، والمساعدة على تعزيز الالتزام بينهم كمرشد للسلوك الملائم، فهي بذلك تسهّل من عملية الولاء التنظيمي وتعزّز استقرار المؤسسة وتوازنها كنظام اجتماعي مهني، وتعمل كمنبّه لتشكيل سلوك الفرد والجماعة وإرشادهم (البيضاني، شجاع 2012).

**الأبعاد الثقافية Cultural Diminsions:**

يعتقد أنجلهارت وشفارتس وهوفستيد أنّ بالإمكان المقارنة بين الحضارات من خلال عدد من الأبعاد الثقافية، ولكن الأبعاد التي طوروها ليست متماثلة ( Inglehart, 1997; Inglehart & Schwartz, 1999; Schwartz & Bardi, 2001; Hofstede, 2005 ). وبالرغم من اختلاف النماذج التي تبناها كلّ من الباحثين الثلاثة، إلا أنّ فيها نقاط عدة مشتركة فيما يخص الأبعاد التي عرّفوها، والطريقة التي استخدموها لقياس تلك الأبعاد، فثلاثتهم يعملون على قياس الثقافة من خلال قائمة من القيم التي تحملها مجموعات ثقافية مختلفة.

يصف شفارتس (Schwartz, 2001) سبعة أبعاد مرتبة بحيث تتواجد القيم المتناقضة على الأطراف؛ أي المتناقضة مع مركز الدائرة، والقيم المتوافقة تأتي الواحدة بمحاذاة الأخرى. وأبعاد القيم الثقافية التي يتناولها شفارتس، هي: الانسجام، والسيطرة، والتساوي، والهرمية، والاستقلال العاطفي، والاستقلال الثقافي، والمحافظة.

قام شفارتس (Schwartz, 1999) بدراسة موقع مواطني إسرائيل (اليهود) على الخارطة، ووجد أنّ إسرائيل تقع بين بُعد السيطرة وبُعد الاستقلال العاطفي، وعلى بُعد معتدل من مركز دائرة أبعاد الثقافة. وعند مراجعة الحضارات الثانوية داخل المجتمع العربي في إسرائيل، نخلص إلى نتيجة مفادها أنّ القيم التي تميّز المجتمع العربي عموماً هي قيم المحافظة والهرمية مع اعتبار أقلّ لقيم التساوي والاستقلال، وتأتي نسبة المحافظة في أوساط الحضارات الثانوية في المجتمع العربي في إسرائيل على الترتيب التصاعدي الآتي: المسلمون، النصارى، الدروز (Schwartz, 1999). أما قيم الاستقلالية والتساوي، فقد أتت على الترتيب التنازلي الآتي: المسلمون، النصارى، الدروز. ويعرض شفارتس (Schwartz, 2001) هذه المعطيات ضمن نظريته القائلة إنّ المحافظة والاستقلالية هما قيمتان متضادتان.

أما أنجلهارت (Inglehart & Baker, 2000; Inglehart & Welzel, 2004) فيقول إنّه بالإمكان تحديد موقع كلّ مجتمع على خارطة قيم ثنائية الأبعاد: التقليدي مقابل العلماني – العقلاني، والبقاء مقابل التعبير الذاتي (traditional/secular-rational and survival/self-expression). التحوّل بين القطبين –أي من التقليدي إلى العلماني –العقلاني– وفقا لرؤية أنجلهارت يتمّ خلال الانتقال من مجتمع زراعي إلى مجتمع صناعي. يتم التشديد في المجتمعات التقليدية، على القيم ذات التوجه الديني والعائلي والقومي والسلطوي، ومعارضة ظواهر، مثل: الإجهاض والطلاق. أما في المجتمعات العلمانية الدنيوية، فإنّ القيم تأتي بترتيب معاكس تماماً لقيم المجتمعات التقليدية، فهناك الانتقال من قيم البقاء إلى التعبير الذاتي الذي يحدث في إطار الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي، حيث تبرز قيمة الحفاظ على البيئة، وقبول

الاختلاف والمشاركة النشطة في الحياة السياسية والاقتصادية. أما بُعد البقاء فيسير بالاتجاه المعاكس تماماً، ويشدّد على الأمان الاقتصادي والقيم المادية.

**الأبعاد الثقافية لهوفستيد (Hofstede`s Cultural Dimensions):**

عمل "جيرت هوفستيد" عالم الاجتماع الهولندي، في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، كباحث قوى بشرية لإدارة شركة (IBM) في أوروبا، التي كان لها في ذلك الوقت مكاتب في حوالي (100) دولة، وكجزء من وظيفته، عمل هوفستيد مع فريق من الباحثين الدوليين؛ لتطوير استبيان من (180) فقرة لفحص اتجاهات الموظفين القيميّة وكيفية تعاملهم وسلوكهم في مواقف مختلفة، وخلال السنوات السبع التالية، تمت ترجمة ذلك الاستبيان إلى (18) لغة، وطبق على حوالي (88000) مستجيباً في (66) دولة، وفي منتصف السبعينات، أصبح هوفستد -الذي لم يعد يعمل مع (IBM)- واعياً للأبعاد الثقافية والمجتمعية المختلفة في الإجابات على الاستبيان، وطالب بالحصول على تصريح للدخول إلى بنك البيانات؛ ليعيد تحليلها إحصائياً، لفحص هذه الأبعاد الثقافية ودراستها، وحددت تحليلاته في البداية أربعة أبعاد للثقافة الوطنية: بعد القوة (Power Distance)، وتجنب الغموض (Uncertainty Avoidance)، والفردية (Individualism)، والذكورية (Masculinity)، (Hofstede, 1980).

عمل هوفستيد، خلال العقدين اللاحقين، على تحسين نظريته وتطويرها، حيث تمت إضافة بيانات من دول جديدة عدة إلى بنك البيانات، وبعد انهيار الاتحاد السوفيتي، سمحت إعادة تحليل البيانات بإضافة بعض دول أوروبا الشرقية إلى الدراسة (Hofsted, 1996). تمّ تطوير مسح للقيم الصينية، في محاولة لخفض التحيز الغربي لنظرية هوفستد، ، والذي تم تطبيقه على طلاب في

(23) دولة، وقاد هذا المشروع البحثي إلى اكتشاف بعد خامس للثقافة الوطنية، وهو التوجه طويل المدى (Long Term Orientation)، (Hofsteded, 1991).

وأضاف هوفستيد في بحث آخر بعدين أخيرين، هما بعد الاحتفاء (Monumentalism)، وبعد الانغماس (Indulgence)، ( Hofstede, 2001; Hofstede & Hofstede, 2005 ).

خلصت نظرية هوفستيد في صيغتها المحدثة، واعتمادًا على سلسلة من الدراسات المتعلقة بالقيم التنظيمية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة، وعلى عينات من ثقافات متعددة في العالم، إلى سبعة أبعاد أو أنماط ثقافية (Minkov, 2007)، إلا أنّ الباحثة لم تتمكن من الوصول إلى المعلومات الكافية حول البعدين السادس والسابع بسبب حداثتهما، وعدم تطرق دراسات سابقة لهذين البعدين. فيما يلي تعريف مفصل للأبعاد الخمسة الأولى وتعريف مختصر للبعدين الأخيرين الذين توصل إليهما هوفستيد، وهي على النحو الآتي:

**البعد الأول: بُعد قبول/عدم قبول التفاوت في توزيع السلطة (Power distance)**

يتلخص هذا البعد بالاعتقاد أنّ الناس في أي مجتمع يمتلكون سلطات غير متساوية، ولكن عدم التساوي هذا يتفاوت من مجتمع لآخر، ففي الثقافات التي تتسع فيها الفجوة في امتلاك السلطة يكون التنظيم هرميا حادا مع تفاوت كبير في مقدار السلطة المتوافرة للأشخاص المختلفين، وعادة ما تكون السلطة في هذه الثقافات متركزة في أيدي عدد قليل من الأشخاص في قمة الهرم، ويكون الرئيس مثاليًا، أو كالأب الجيد (Hofstede, 1991). وبالمقابل، فإنّ الثقافات التي حصلت على علامات منخفضة على بُعد السلطة تتسم بتوزيع أكثر تساوياً للسلطة في المنظمات، حيث تعمل هذه

المجتمعات على تقليل حالات عدم المساواة، ويكون الهرم التنظيمي فيها مرنا، ويكون الرئيس المثالي هو الديمقراطي الذي لديه القليل من المزايا الخاصة، ولا يظهر أي رموز للمكانة الخاصة به (Hostede, 2005). يتعلق الأمر إلى حد كبير بمدى قبول أفراد المجتمع أو الأعضاء في المنظمة لتفاوت السلطة، أي أنّ الأفراد والأعضاء هؤلاء هم أنفسهم يتحملون مسئولية التفاوت بقبولهم وعدم قبولهم (Mindtools, 2009).

إذا، فإنّ هذا البعد من الناحية التنظيمية المؤسساتية، يُعنى بمدى قبول العاملين غياب التساوي في توزيع مراكز السلطة والصلاحيات داخل المجموعة. وخلافاً للتفاوت البسيط بين مراكز القوى، فإنّ التفاوت الكبير يتميّز بالميل نحو استخدام السلطة لتحقيق الهدف، كأن لا يقوم المديرون بالتشاور مع موظفيهم في القرارات المتعلقة بالعمل. تحاول المنظمات في المنظمات التي يتسع فيها التفاوت في السلطة تركيز القوة في عدد قليل من الأيادي قدر الإمكان، ويتوقع المرؤوسين أن يتمّ إخبارهم بما يتوجب عليهم فعله، كما يتوقع منهم الانضباط والالتزام بقوانين المؤسسة وتعليمات العمل، وهنالك الكثير من هيئات الموظفين الإشرافية، والتي تكون مبنية من تسلسل هرمي طويل من الناس، كما تعكس رواتب العاملين مكانتهم في السلم التنظيمي، وكثيرا من يحتل العمل المكتبي مكانة أرفع من العمل اليدوي (Hofstede, 2005). في المقابل فإنّ المنظمات التي تضيق فيها الفجوة في امتلاك السلطة تفسح المجال أمام العاملين لإشغال وظائف تتطلب مبادرة من قبلهم. لذلك من المهم أن ينتبه المديرون إلى ثقافة الدولة أو المجتمع الذي أتى منه العاملون واستغلال نقاط القوة للثقافة المحلية الأصلية التي قدم منها كلّ عامل بما يخدم مصلحة المؤسسة وأهدافها ويتلاءم مع الثقافة المجتمعية والشخصية للعامل.

جدول (1): الفروق الاساسية في المنظمات التي يضيق فيها التفاوت في السلطة وتلك التي يتسع فيها (Hofstede, 2005):

| منظمات ذات تفاوت قليل<br>Low Power Distance | منظمات ذات تفاوت كبير<br>High Power Distance |
|---|---|
| التسلسل الهرمي في المنظمات لتسهيل العمل وليس لتكريس عدم تساوي الأدوار | التسلسل الهرمي في المنظمات يعكس عدم المساواة الراسخة بين مستويات السلطة العليا والدنيا |
| مركزية شديدة | لا مركزية |
| عدد هيئات الإدارة الإشرافية أقل | عدد هيئات الإدارة الإشرافية أكثر |
| التفاوت في الرواتب قليل | التفاوت في الرواتب كبير |
| المديررون يعتمدون على تجاربهم الشخصية وعلى مرؤوسيهم | المديرون يعتمدون على رؤسائهم وعلى القواعد الرسمية |
| يتوقع المرؤوسون أن تتم استشارتهم | يتوقع المرؤوسين إخبارهم بما يتوجب عليهم فعله |
| الرئيس المثالي ديمقراطي واسع الحيلة | الرئيس المثالي أوتقراطي محسن، أو "أب جيد" |
| العلاقات بين الرئيس– المرؤوس مهنية وواقعية | العلاقات بين الرئيس– المرؤوس عاطفية |
| الامتيازات مستهجنة | الامتيازات طبيعية ومحبوبة |
| للعمل اليدوي نفس قيمة العمل المكتبي | أعمال أصحاب الياقات البيضاء يتمّ تقديرها أكثر من أعمال أصحاب الياقات الزرقاء |

(Hofstede, 2005)

يتضح من الجدول أعلاه أنّ المؤسسات في المجتمعات ذات التفاوت البسيط في السلطة تتسم بالهيلكة التنظيمية المسطحة تقريبًا، وبالمساواة بين العاملين فيها من ناحية بنية الوظيفة سواءً كانت يدوية أم مكتبية وكذلك تقارب الأجور، لذلك لا نلمس تمركزا للسلطة في مكان محدّد أو لدى شخص واحد، بينما المؤسسات ذات التفاوت الكبير في السلطة تتميز بتمركز السلطة، وباعتماد العاملين على القائد وبالالتزام الكبير بالقوانين وبالتعليمات وبالنظم، كما تغلب العلاقات العاطفية بين العاملين والرئيس على العلاقات المهنية الواقعية.

جدير بالذكر أنّ التفاوت في السلطة آخذ في التراجع في المجتمعات والمنظمات فهناك ميل أكبر للاستقلالية وليس الاعتمادية، وهناك ميل للانعتاق والتحرر، وهناك زيادة المستوى التعليمي، إلا أنّ هذا لا يعني أنّ الاختلافات بين الثقافات قد تلاشت بل يمكن القول أنّ هناك تحولا وانتقالا.

<u>البعد الثاني: بعد الفردية/الجماعية</u> **(Individualism/Collectivism)**

تعتبر الفردية (IDV) البعد الثقافي الثاني عند هوفستد (Hofstede)، وهي تعكس مدى ميل أعضاء المجموعة نحو وضع مصلحاتهم الشخصية، وليس مجرد المصلحة العامة على رأس أولوياتهم. تتفاوت الثقافات على هذا البعد من ثقافات ذات توجه فردي إلى ثقافات ذات توجه جمعي. تتسم الثقافات ذات التوجه الفردي بهشاشة العلاقات بين الأشخاص، ومن المتوقع من كلّ فرد أن يهتم بأموره وبأمور أفراد أسرته القريبة، كما يحب الناس التنوع، والاستقلال، ويعطون قيمة للمبادرات الفردية، ويريدون الحرية في العمل، وهم يتوقعون عملاً فيه تحدي ولديهم الدافعية للعمل بشكل أساسي لتطوير مصلحة الذات.

نجد على الصعيد الموازي أنّ الأشخاص في المجتمعات ذات التوجه الجمعي يولدون داخل مجموعة متماسكة تتخذ في معظم الأحيان العائلة الكبيرة (تشمل الأعمام والأخوال والأجداد وغيرهم)، وتحرص دوماً على حماية أعضائها لقاء ولائهم لها، كما يتم في هذه المجتمعات التأكيد على النظام، والأمن، والالتزامات الأخلاقية، تجاه الجماعة، ويميل العمال إلى الاعتماد العاطفي على الولاء لصاحب العمل، ويعتقدون أنّ قرارات الجماعة أفضل من الفردية.

إذن بُعد الفردية مقابل الجمعية، يشير إلى مدى حرية الفرد في التعبير عن ذاته بشكل مستقل عن مجموعته أو مجتمعه الثقافي (Olausson, et al, 2009; fowlen, p3)، وتشير علامة الفردية (IDV) المرتفعة إلى وجود رابط ضعيف بين الناس، أما المجتمع الذي فيه علامة (IDV) منخفضة، سيكون فيه تماسك أقوى للمجموعة، ومقدار كبير من الولاء والاحترام لأفراد الجماعة.

في الثقافات ذات التوجه الجمعي يميل الأبناء لمتابعة العمل الذي يقوم به أباؤهم، بينما في المجتمعات ذات التوجه الفردي يختار الأبناء المهنة التي يريدون.

يتوقع من الأشخاص الذي يعملون في ثقافة فردية أن يتصرفوا حسب مصالحهم الخاصة، ويتمّ تنظيم العمل بطريقة تتفق فيها مصلحة الذات ومصلحة صاحب العمل. أما في الثقافة ذات التوجه الجمعي فيتصرف الموظف حسب مصلحة المجموعة الداخلية، والتي قد لا تتفق دائماً مع مصلحته الشخصية، حتى لو أدى ذلك إلى طمس الذات.

عادة ما تأخذ عملية التوظيف في الثقافة ذات التوجه الجمعي المجموعة الداخلية بالحسبان، ويتم إعطاء التفضيل لتوظيف الأقارب، ومعظمهم من أقارب صاحب العمل، وكذلك أقارب أشخاص مستخدمين أصلاً في الشركة. يؤدي توظيف أشخاص من أسرة يعرفها الشخص أصلاً إلى خفض المخاطر، ويصبح الأقارب مهتمين بسمعة العائلة وبالمساعدة في تصحيح السلوكات السيئة لأحد أفراد الأسرة، بينما يتمّ اعتبار علاقات الأسرة في المجتمعات الفردية، غير مرغوبة في العمل؛ لأنّها قد تؤدي إلى الواسطة والتفضيلية وإلى صراع المصالح. وهناك قاعدة في بعض الشركات تقول إنّه عندما يتزوج أحد الموظفين بإحدى الموظفات فعلى أحدهم أن يترك العمل.

يتم في المجتمعات ذات التوجه الفردي فهم العلاقة بين صاحب العمل والموظف بشكل أساسي على أنّها علاقة عمل، علاقة حسابية بين بائعين ومستثمرين في سوق العمل. وفي الإدارة ذات التوجه الفردي يمكن نقل الموظفين دون مشاكل، وعند إعطاء الحوافز والتشجيعات، يجب ربطها مع أداء الشخص، بعكس الإدارة في المجتمعات ذات التوجه الجمعي حيث يختلف مدى شعور الناس الحقيقي بالاندماج في طاقم العمل، وتلعب الاختلافات العرقية وغيرها من الاختلافات داخل الجماعة دوراً في عملية الاندماج فتكون مسائل النقل والحوافز؟ مسائل حساسة فقد تعزى لا لمصلحة العمل بل لعوامل تتعلق بالانتماء العرقي أو الديني وخلافه.

جدول (2): الاختلافات الرئيسية بين مميزات المجتمعات ذات الثقافة الجمعية وذات الثقافة الفردية المتعلقة بالمدرسة ومكان العمل:

| مميزات المؤسسات ذات التوجه الجمعي Collectivism | مميزات المؤسسات ذات التوجه الفردي Individualism |
| --- | --- |
| يتكلم الطلاب كجماعة (تنتمي لقبيلة أو حي أو طائفة...) | يتوقع من الطلاب أن يتكلموا بشكل شخصي |
| الغاية من التعليم تعلم كيفية العمل | الغاية من التعليم هي التعلّم والاندماج في الحياة |
| توفر الشهادات مدخلاً للانتماء للنخب | تزيد الشهادات القيمة والثروة الاقتصادية واحترام الذات |
| الحراك المهني منخفض | الحراك الوظيفي عالٍ |
| المديرون يقومون بمتابعة مصالح جماعتهم الداخلية | المديرون رجال اقتصاد يتابعون تحقيق مصلحة العمل إذا ما اتفقت مع مصلحتهم |
| تاخذ قرارات التوظيف والترقيه المجموعة الداخلية للموظف في الحسبان | يفترض أن تكون قرارات التوظيف والترقيه معتمدة على المهارات والقواعد فقط |
| تكون العلاقة بين صاحب العمل والموظف أخلاقية مثل الرابط العائلي | العلاقة بين صاحب العمل والموظف عبارة عن عقد بين أطراف في سوق العمل |
| الإدارة إدارة جماعات | الإدارة إدارة أفراد |
| يؤدي التقييم المباشر للموظفين إلى زعزعة التجانس | يعلم تدريب الإدارة الاشتراك الصادق بالمشاعر |
| يحصل زبائن الجماعة الداخلية على معاملة أفضل (الانتقائية) | يحصل كل عضو على نفس المعاملة |
| تسيطر العلاقة على المهمّة | تسيطر المهمّة على العلاقة |

(Hofstede, 2005)

يلخص الجدول أعلاه مميزات المؤسسات ذات ثقافة جماعية والمؤسسات ذات ثقافة فردية ففي الثقافة الجماعية تسيطر العلاقات بين الجماعة على المهمة وباهتمام الأعضاء داخل المجموعة

بمصلحة المجموعة كجسم واحد، تشبه روابط العمل الروابط العائلية بينما المؤسسات ذات الثقافة الفردية فتسيطر فيها المهمة على العلاقات والتعلم من أجل زيادة الاقتصاد الذاتي وتطوير الذات، ويحصل كل مستهلك على اهتمام مساوٍ.

**البعد الثالث: بعد الذكورية/ الأنثوية (Masculinity/Feminism)**

يمثل هذا البعد مدى التفاوت بين أدوار الرجال وأدوار النساء. يبين الجدول في المجتمع الذكوري فروقاً كبيرة بين الرجال والنساء، فمن المفترض على سبيل المثال أن يقتصر دور الرجال على العمل خارج البيت، في حين تركز النساء على القيام بالأعمال المنزلية. وهذا يؤدي إلى قلة ميلهن للمناصب القيادية والإدارية بل وانخفاض حضور النساء في المنظمات أصلا. كما تفترض الذكورة في القائد أن يكون خشنا وحازما يركّز على تحقيق النجاح الماديّ. يؤكد هوفستيد أنّ الثقافات الذكورية تميل لوضع قيمة عالية للتميز والتحدي والتقدم، ويريد العاملون في هذه الثقافات الحصول على رواتب عالية، ولا يمانعون في التنافس مع الآخرين لصالحهم، وبالمقابل ففي الثقافات الأقل ذكوريّة (الأنثويّة)، يضع العمال قيمة مرتفعة للعلاقات الجيدة البيئية الباعثة على السرور، والتعاون والخدمة، وهناك، تعتبر المحافظة على علاقة جيدة بين الأشخاص دافعاً قويّا (Hofstede, 1996a). تلتزم النساء، في الدول الذكورية، بالقيم الذكورية أيضاً، ولكن بدرجة أقل مما يفعله الرجال، وبالمقابل يلتزم الرجال في الثقافات ذات التوجه الأنثوي بالقيم الأنثوية، ولكن بدرجة أقل قوة مما تفعل النساء، لذلك يرى هوفستيد (Hofstede, 1984) أنه في مجتمع الذكورية المنخفضة تكون الأدوار ضبابية بشكل عام، فأنت ترى رجالاً ونساءً يعملون مع بعضهم بعضاً بالتساوي في الكثير من المهن، ويسمح للرجال أن يكونوا حساسين، وبإمكان النساء العمل بجد وبمشقة للنجاح المهني.

تؤكد المؤسسات في المجتمعات الذكورية على النتائج، وتحاول المكافأة على أساس العدالة؛ أي حسب الأداء، أما المنظمات في المجتمعات الأنثوية، فتكون أكثر ميلاً لمكافأة الأفراد على أساس المساواة (على عكس العدالة)؛ أي لكلّ شخص حسب الحاجة.

**جدول(3): القضايا الرئيسية التي تختلف فيها المجتمعات الذكورية والأنثوية في مكان العمل**

| مميزات المؤسسات ذات الثقافة الأنثوية **Feminism** | مميزات المؤسسات ذات الثقافة الذكورية **Masculinity** |
|---|---|
| الإدارة تعتمد على الحدس والإجماع | الإدارة على الحزم والهيبة |
| حل الصراعات عن طريق التنازل والمفاوضات | حل الصراع عن طريق ترك الأقوى يفوز |
| تعتمد المكافآت على المساواة. | تعتمد المكافآت على العدالة. |
| تفضيل المنظمات الأصغر. | تفضيل المنظمات الأكبر. |
| تفضيل المزيد من وقت الراحة على المزيد من المال. | تفضيل المال أكثر من وقت الراحة . |
| الوظائف اختيارية لكلا الجنسين. | الوظائف إلزامية للذكور واختيارية للنساء. |
| هناك نسبة أعلى من النساء العاملات في وظائف مهنية. | هناك نسبة أقلّ من النساء العاملات في وظائف مهنية. |
| جعل العمل إنسانياً عن طريق الاحتكاك والتعاون. | يتمّ جعل العمل إنسانياً عن طريق إغناء المحتوى. |
| الزراعة التنافسية وصناعة الخدمات. | الصناعات التنافسية والكيمياء الكثيفة. |

(Hofstede, 2005)

يبين الجدول أعلاه بأن المؤسسات ذات الثقافة الأنثوية تتميز بالإدارة وفق الحدس أو بالإجماع، كما يكون ميل لحل النزاعات عن طريق التنازل والمفاوضة، وتفضيل المزيد من الراحة على زيادة بعض المال، وبإعطاء الفرص المتكافئة لكلا الجنسين في التعيين للوظائف، وتكون فيها المؤسسات زراعية تنافسية ومؤسسات خدماتية. بينما المؤسسات التي تتميز بالثقافة الذكورية فإنها

تقيم صناعات تنافسية ونسبة النساء فيها أقل من الرجال، تفضيل زيادة المال على الراحة، وتتميز إدارتها بالحزم وببعض العدوانية لذلك فإن حل النزاعات يكون من خلال فوز الأقوى.

**البعد الرابع: بعد التجنب القوي للغموض (اليقين)/ التجنب الضعيف للغموض )اللايقين)**

**(Certainty/Uncertainty avoidance)**

كلما تقدمت المجتمعات زادت مساحة اللايقين أو عدم التأكد، وهو نوع من الاحتمالية وعدم الجزم. يتطلب اللايقين التسامح والمرونة والقوة الناعمة وليس الخشنة في تصريف الأمور. المجتمعات التي لا تراعي انعدام اليقين نجدها تميل إلى سن قوانين كثيرة تقيد أعضاء المجتمع وتضع قواعد سلوكية صارمة. وتميل مثل هذه المجتمعات إلى الاعتقاد بأنّ هناك حقيقة واحدة، وأنّه من الواجب معاقبة من يشذّ عن العرف الاجتماعي وعدم قبول الاختلاف.

يعدّ الاهتمام بالترتيب، الاتساق، الهيكلة وإجراءات الترسيم والقوانين من مؤشرات تجنب الغموض (الميل لليقين) (Gundykunst & Kim, 2003). في ثقافات تجنب الغموض المرتفع، فإنّ السلوك العدواني على الذات والآخرين مقبول، ويفضل الأفراد احتواء العدوانية عن طريق تجنب الصراع والمنافسة. إضافة لذلك، فالثقافات العالية في تجنب الغموض تظهر نزعة قوية للعمل الجماعي جاعلة من السلوك الشاذّ أو الانشقاق عن الجماعة أموراً غير مقبولة. وخلاصة القول إن هذا البعد يشير إلى الدرجة التي يستطيع أفراد مجتمع معين (ثقافة معينة) معالجة أو إدارة الحالات الغامضة (Hofstede, Honse, et al, 2004; Gundykunst & Kim, 2003).

أشار هوفستيد (Hofstede, 1991) إلى أنّ الدول ذات العلامات المرتفعة في تجنب الغموض يكون مواطنوها ذوي مستويات مرتفعة من القلق العام، وعادة ما تكون دولاً لها تاريخ من الغزو العسكري، والهجوم أو الهزيمة العسكرية، وفي مثل هذه الثقافات يميل قادة المنظمات إلى التركيز على القوانين، والإجراءات، والتخطيط والتغذية الراجعة قصيرة المدى. أما في الثقافات ذات الدرجات المتدنية من تجنب الغموض (أي التي تميل للايقين) فإنّ الناس يكرهون وبشدة القوانين

الرسمية ويفضلون المنظمات الصغيرة التي تعمل ضمن إرشادات عامة بدلاً من القوانين والإجراءات الصارمة.

يلخص (الجدول 4) الاختلافات الرئيسية بين المجتمعات التي تميل أكثر لتجنب الغموض وتلك التي تميل لللايقين من حيث مكان العمل، التنظيم والدافعية.

**جدول (4): الاختلافات الرئيسية بين مجتمعات تجنب الغموض الضعيف والقوى من حيث مكان العمل، التنظيم والدافعية**

| مؤسسات ذات التجنب الضعيف للغموض Uncertainty Avoidance | مؤسسات ذات التجنب القوي للغموض Certainty Avoidance |
|---|---|
| تغييرات أكثر لصاحب العمل، ومدة الخدمة أقصر | تغييرات قليلة لصاحب العمل والخدمة الأطول |
| لا يلزم أن يكون الكثير من القواعد الضرورية لتطبيقها | هناك حاجة عاطفية للقواعد حتى لو لم تنجح |
| العمل الجاد عند الحاجة إليه فقط | هناك حاجة عاطفية ليكون الشخص مشغولاً وحث داخلي للعمل الجاد |
| الوقت عبارة عن إطار عمل للتوجيه | الوقت يساوي المال |
| هناك تحمل للغموض والفوضى (الأزمات) | هناك حاجة للدقة والترسيم |
| الإيمان بالعمومي (العام) والحدس | الإيمان بالخبراء والحلول الفنية |
| يهتم مديرو الإدارة العليا بالإستراتيجية | يهتم مديرو الإدارة العليا بالعمليات اليومية |
| المزيد من العلامات التجارية الجديدة والميل للتغيير | عدد أقلّ من العلامات التجارية الجديدة والميل للثبات على ما هو قائم |
| التركيز على سيرورة القرارات | التركيز على محتوى القرارات |
| الرياديون (المغامرون) لا يتعرضون للقواعد | يتمّ تقييد الرياديين بالقواعد |
| أفضل في الاختراع والتجديد، أسوأ في التطبيق | أسوأ في الاختراع وأفضل في التطبيق |
| التحفيز بالإنجاز والتقدير أو الانتماء | التحفيز عن طريق الأمن والتقدير أو الانتماء |

(Hofstede, 2005)

مجمل الجدول أعلاه بأن المؤسسات ذات ثقافة تجنب عال للغموض تستخدم في ذلك القواعج والنظم من أجل تجنبه، أما المؤسسات ذات التجنب الأقل للغموض فهي غير مهتمة به، ولهذا يكون التطبيق عندها حرًا ومخططًا وأكثر أهمية من المبادئ والأفكار. كما أن المؤسسات ذات التجنب العال للغموض تفضل التجديد والاختراعات والتغيير على الثبات، كما تهتم بسيرورات العمل

ومراحل اتخاذ القرارات أكثر من فحوى القرار ومن تطبيقه كما هو الحال في المؤسسات ذات التجنب المنخفض للغموض.

**البعد الخامس: بعد التوجه بعيد/ قصير المدى (Long/Short-Term Orientation)**

خلافاً للتوجه قصير المدى حسب هوفستيد (2009)، فإنّ التوجه بعيد المدى يعكس مدى تشديد المجتمع على التفكير بالمستقبل البعيد. تبيّن في دراسة تناولت هذا البعد في أوساط طلاب جامعيين من ثلاث وعشرين دولة من خلال استبيان أعده علماء صينيون، أنّ القيم التي تميز المجتمعات التي تفكر على المدى البعيد هي التوفير والمواظبة والنمو والتقدم والمثابرة. وأما القيم التي تميز المجتمعات التي تفكر على المدى القصير، فهي الاحترام العالي للتقاليد، والميل إلى أداء الواجبات الاجتماعية، وحماية الواحد للآخر، والالتزام بالفضيلة، وغضّ النظر عن الحقيقة.

يلخص (الجدول 5) الجوانب الرئيسية لبعد التوجه على المدى القصير والمدى الطويل.

جدول (5): الفروق الرئيسية بين المجتمعات ذات التوجه على المدى القصير والطويل

| مميزات المجتمعات ذات التوجه قصير المدى<br>**Short Term Orientation** | مميزات المجتمعات ذات التوجه طويل المدى<br>**Long Term Orientation** |
|---|---|
| الاهتمام بمعالجة الحقيقة | الاهتمام باحترام متطلبات الحقيقة |
| هناك إرشادات شاملة مسبقة حول الجيد والسيء أو الخير والشر | يعتمد الخير (الجيد) والشر (السيء) على الظروف |
| عدم رضى عن المساهمات الشخصية للعلاقات الإنسانية اليومية وتصحيح اللاعدالة | الرضى عن الإسهامات الشخصية للعلاقات الإنسانية اليومية وتصحيح اللاعدالة |
| إذا كانت (A) صحيحة، فيجب أن يكون (B) المضاد لها خاطئاً | إذا كانت (A) صحيحة، فممكن أن يكون مضادها (B) صحيحاً أيضاً |
| يتم إعطاء الأولوية للعقلانية المجردة | يتم إعطاء الأولوية للحدس |
| هناك حاجة للاتساق المعرفي | عدم الاتساق ليس مشكلة |
| التفكير التحليلي | التفكير التجميعي (التركيبي) |

(Hofstede, 2005)

نستنتج من الجدول أعلاه بأن المجتمع ذي ثقافة التوجه قصير المدى يميل إلى التفكير التحليلي وللتفكير العقلاني والمنطق وإلى الإرشادات والنظريات العالمية حول موضوع معين كذلك إلى الاهتمام بمعالجة المعطيات والحقائق، بينما المجتمع ذو ثقافة التوجه طويل المدى فإنه يحترم الطلبات ومقدمي الطلبات والتفكير الحدسي الإيحائي.

**البعد السادس: بعد الانغماس / القناعة (Indulgence/ Restraint)**

يعكس الإنغماس مدى الشرعية التي يمنحها المجتمع لإشباع رغبات الإنسان وشهواته بشكل حر، خاصة تلك المتعلقة بالترفيه وأنشطة التسلية الاجتماعية والمشتريات والاستهلاك وكذلك إشباع الرغبات الجنسية. أما التحفظ فيعكس مدى تقييد المجتمع لإشباع رغبات أعضائه والحدّ من تنعمهم بملذات الحياة.

**البعد السابع: بعد الاحتفاء (الظهور) /الانزواء (التواضع) (Monumentalism/ Modesty)**

يعكس الاحتفاء مدى مكافأة المجتمع للأشخاص المنجزين. وبالمقابل فإنّ إنكار الذات يعكس مدى تشجيع المجتمع للتواضع والمرونة. إنّ المجتمع الذي يميل إلى حبّ الاحتفاء والظهور يعني تفضيله للبطولة والإنجازات الفردية والنجاح المادي، فيما يعني الانزواء والتواضع اهتمام المجتمع بقوة العلاقات ونوعية الحياة والمساواة بين الأفراد والانسجام.

**الأدب النظري المتعلق بالأساليب الإدارية للتأثير**

يُقصد بالأساليب الادارية للتأثير، الطريقة أو المنهج، الذي يتخذه المدير للتأثير في تابعيه لتحقيق هدف المؤسسة. وهذا يعني أنّ لكل شخص أسلوبه الخاص، وهذا الرأي يتفق مع ما تشير إليه بعض الدراسات في هذا الشأن، التي تؤكد أنّ أساليب التأثير متعددة وليس هناك من أسلوب واحد للتأثير يمكن الإقرار به على أنه الأسلوب الأمثل، وترى هذه الدراسات أيضًا أنّ الأهداف التنظيمية لا يمكن تحقيقها عن طريق أسلوب تأثيري محدد بل عن طريق مزيج من هذه الأساليب التأثيرية.

إنّ التأثير ومحاولة إقناع العاملين بتغيير ما أو بفكرة جديدة ضرورية لإنجاز العمل بنجاعة وبفاعلية هي قدرة يمكن أن يتعلمها الأشخاص، مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية وشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية، وهي مهارات تحتاج إلى تدريب مستمر كأي مهارة أخرى (Okun, 1991).

يرى "جونسون" (Johnson, 2000) أنّ أساليب التأثير في الآخرين ليست فطرية بل مكتسبة، مثال على ذلك مشاهدة برامج رياضية لا تجعل الإنسان رياضيًا، كذلك أساليب التأثير في الآخرين لا يتمّ تعلمها من خلال القراءة عنها فقط، بل بالتدريب عليها.

لذلك فإنّ مشكلات التأثير والإقناع كما أشارت إليها الأبحاث (الرشيدي، 2007) تعتبر المصدر الرئيس للمشكلات التي يتعرض لها الأفراد، فمعظم المشكلات الأسرية سببها عدم امتلاك مهارات إقناع فعالة، وكذلك مشكلات الفرد في العمل ومستوى أدائه لعمله، تعتمد على درجة إقناع المدير له ودرجة التأثير فيه وبالعكس.

تعددت النظريات في تفسيرها لأساليب القيادة التي يمارسها القائد ونوعية تأثيرها ومدى فعاليتها على المقودين (عرار، 200: Avolio, 2005; Marzano et al., 2005)، فمنها من حلّل أسلوب التاثير بواسطة نظرية السمات الشخصية للقائد (Gunter, 2001)، ومنها من حاولت التعرف على أسلوب القيادة من خلال تحليل العلاقة بين القائد وافراد المجموعة. ومنها ما خلصت إلى نظرية مفادها أنّ للحالة المعينة تأثيرا على أسلوب القيادة المتبع (سيبنبرغ، Fullan, 1998 ;1998)، ولا تزال العديد من الأسئلة في مجال مدى فاعلية القيادة في دفع أداء المقودين مفتوحة حتى يومنا هذا (Munna & Zennie, 2010)، في حين أكدت الأبحاث وجود علاقة بين عملية تطبيق نظريات مختلفة في مجال الإدارة ومركبات شخصية الإنسان المتلقي للتأثير.

اهتم علماء الإدارة بدراسة أنجع تكتيكات التأثير في العاملين و الأسلوب الذي يستخدمه القائد للتأثير في الآخرين حيث يتعين على المديرين بحكم عملهم في المنظمة التأثير على التابعين لجعلهم يعملون وفق رؤيتهم لتحقيق أهداف المنظمة ( Greiner & Schein, 1988; Yukl, 2006). من هنا سعت دراسات تكتيكات التأثير إلى فحص الطريقة التي يعتمدها القادة في محاولتهم لتوجيه سلوكيات التابعين والتحكم بها وإلى معرفة كيفية استخدام القادة لمثل هذه التكتيكات في سبيل بلورة مواقف الأعضاء وتصرفاتهم تجاه القادة و/أو تجاه مطالب القادة ( Falbe &Yukl, 1992; Yukl, Guinan, & Sottolano, 1995; Yukl &Tracey, 1992).

يتفق عدد من الباحثين في تقسيم أساليب القيادة إلى ثلاثة اساليب رئيسية: الأسلوب الأول أسلوب القيادة الباعثة أو المؤثرة من خلال الفكرة والرؤيا، أي القيادة التحويلية (Transformational Leadership)، والثاني أسلوب القيادة التبادلية (Transactional Leadership)، حيث يكون محفز الاداء ما سيتقاضاه المقود مقابل نوعية انجازه، أما أسلوب القيادة الأخير وهو أسلوب القيادة الساكنة او قليلة التدخل (Laizes-fair Leadership) (Avolio, 2005; Marzano et al., 2005; Yukl, 2006).

ويرى آخرون تقسيم أساليب التأثير إلى مجموعتين أساسيتين هما: أساليب التأثير الخارجية وهي تلك الأساليب التي يلجأ إليها أفراد من خارج المؤسسة لهم مصالح في بقاء هذه المؤسسة واستمرار أعمالها، ومن أبرز هذه الأساليب: عضوية مجلس الإدارة، القيود الرسمية، وحملات الضغط. أساليب التأثير الداخلية وهي تلك الأساليب المستخدمة من الأعضاء في المؤسسة لتحقيق

تأثير معين، سواء التأثير في الرؤساء، أو المرؤوسين، أو الزملاء. ومن أبرز هذه الأساليب: الأسلوب السلطوي، وأسلوب العلاقات الشخصية والخبرة (البيضاني، 2012).

هناك قادة يستعملون أساليب إحداث الاقناع عند متلقي التأثير بصحة عمل معين وضرورته، مما يتطلب بناء أنساق وأفكار على شكل جدليات منطقيه مدعومة أحيانا ببينات محسوسة أو منطقية، وقد يعمل القائد على إشراك متلقي التأثير في عملية بناء الإستراتيجية وفي القيام بفعاليات ضرورية للإنجاز، كما يعمل على تحسين معنويات متلقي التأثير بواسطة زيادة التحفيز واستثارة الحماس الباطني وجعل الأهداف سامية ومثالية، أو يعمل على بناء الثقة بين المرسل والمستقبل وبناء علاقات شخصية تتصف بالحميمية والثقة الكبيرة وهو ما تتسم به القيادة التحويلية.

يعتبر تبادل المنفعة، الأفكار والخبرات من أساليب التأثير الأخرى ووعد متلقي التأثير بالمشاركة في النتائج النفعية إذا ساعد أو نجح بالوصول إلى الهدف المنشود.

أجرى الباحث يوكل وزملاؤه سلسلة أبحاثٍ عدة في مجال تكتيكات التأثير وأشاروا من خلال أبحاثهم المبكرة إلى 9 أنواع من تكتيكات التأثير (مثلاً: Yukl, & Tracey, 1992). اقترحوا في أبحاثهم المتأخرة (Yukl et al., 2008) 11 نوعاً من تكتيكات التأثير:

1. **الإقناع العقلاني (rational persuasion)** – يقوم المؤثر من خلال هذا الأسلوب باستخدام مسوغات منطقية وبراهين واقعية لكي يثبت لمتلقي التأثير أنّ طلبه مناسب وقابل للتنفيذ. يعتمد هذا الأسلوب على معطيات وحقائق تدعم رغبات المؤثر، حيث يستخدم

المعلومات والمعارف التي بحوزته لدعم ادعاءاته. ويستدعي هذا الأسلوب التخطيط المسبق والإعداد والبراعة.

2. **الاستشارة (consultation)** – يستوجب هذا النوع على المؤثر إقحام متلقي التأثير في دائرة الطلب ويكون ذلك بالطلب منه تقديم المساعدة في التخطيط لعمليات معينة مما يساعد على تأييد المتلقي للفكرة كونه داخل الدائرة.

3. **استدعاء القيم الملهمة (inspirational appeal)**– يخاطب المؤثر في مثل هذه الحالات القيم والمثل التي يؤمن بها متلقي التأثير أو يسعى إلى إثارة عواطفه لكي يتملكه شعور بالالتزام بتحقيق المطلب والاستجابة للمقترح.

4. **التعاون (collaboration)** – يقترح المؤثر منح متلقي التأثير عونا أو موردا حيويا إذا قام متلقي التأثير بتنفيذ المطلوب.

5. **المنفعة (apprising)** – يشرح المؤثر لمتلقي التأثير كيف يعمل تنفيذ الطلب أو تأييده على إفادة متلقي التأثير على الصعيد الشخصي أو مساعدته على التقدم في عمله.

6. **التملق والمداهنة (ingratiation)** – يلجأ المؤثر إلى الحمد والتملق قبل محاولة التأثير أو خلالها للوصول إلى غايته.

7. **التوجه الشخصي (personal appeal)** – يحاول المؤثر إغراء متلقي التأثير بالاستجابة لطلبه بحكم الصداقة أو يطلب منه ذلك كصنع جميل شخصي قبل مصارحته بفحوى الطلب. يعتمد هذا الأسلوب على مدى التأييد والقبول الذي يحظى به المؤثر لدى متلقي التأثير. ماهية

هذا الأسلوب هي إثارة الانطباع الحسن وكسب التعاطف، بحيث يصعب على المتلقي رفض الطلب. يحتاج استخدام هذا الأسلوب إلى مهارات شخصية عالية وحساسية تجاه الآخر.

8. **المقايضة (exchange)** – يقترح المؤثر شيئا ما يرغب به متلقي التأثير كثمن أو مقابل للاستجابة للطلب أو يَعد المؤثر متلقي التأثير بمكافأته في المستقبل. تتم من خلال هذا الأسلوب محاولة التأثير بواسطة الاستعانة بمصالح وموارد. يقترح المؤثر على المتلقي منافع وفوائد في حال استجاب لطلبه. يحتاج هذا الأسلوب إلى بذل مجهود وتكريس الوقت الكافي وفهم احتياجات المتلقي، وذلك إلى جانب السيطرة على موارد مؤسسية مناسبة.

9. **المشروعية (legitimating tactic)** – يقدم المؤثر المشروعية لطلبه أو الصلاحية التي تؤهله تقديم الطلب لمتلقي التأثير، كما يتمثل هذا الأسلوب في الاعتماد على استخدام السلطة الرسمية النابعة أساسًا من وظيفة الشخص أو مركزه لتحقيق التأثير المطلوب.

10. **الضغط (pressure)** – يستخدم المؤثر المطالبات والتهديد والكشوف المتوالية أو المذكرات المتكررة للتأثير على المتلقي لكي يستجيب للطلب.

11. **الائتلاف (coalition tactic)** – يقوم المؤثر بتجنيد مساعدة الآخرين أو يستغل تأييد الآخرين كوسيلة للتأثير على المتلقي ودفعه نحو القيام بعمل ما. يتوقف هذا الأسلوب الائتلافي على قدرة المؤثر على استقطاب أشخاص لمساعدته في التأثير على المتلقي. إنّ تشكيل ائتلاف من عدة أشخاص لمساعدته على دفع أفكاره يزيد من احتمالات الاستجابة لطلبه، ومع ذلك فإنّ هذا الأسلوب يحتاج إلى جهود ووقت وإلمام بسياسة المؤسسة الداخلية.

نستنتج مما تقدم أنّه لا يوجد أسلوب واحد للتأثير يمكن النظر إليه على أنّه الأسلوب الأمثل، وعلينا أنّ ندرك أنّ عملية بناء القواعد والمصادر التأثيرية عملية مستمرة بحيث يتمّ اختيار الأسلوب وفقًا لطبيعة الأشخاص المستهدفين بالتأثير، وكذلك وفقًا لطبيعة الأشخاص المستهدفين بالتأثير، و وفقًا لطبيعة الأهداف المرجوة من التأثير، كما أن فعالية العلاقة بين المرؤوسين هي التي تحدد عملية تصنيف أساليب التأثير، مع الأخذ في الحسبان أهمية الدور الذي يؤديه القادة، وسعيه لزيادة فعاليتهم الإدارية من خلال محاولاته المستمرة للتأثير في المرؤوسين، إذ إن هذه الجهود هي الركيزة الأساسية لتحقيق أهداف المؤسسة وإنجازها. هنا لا بدّ من التنويه إلى أنّ الأهداف التنظيمية لا يمكن تحقيقها عن طريق أسلوب تأثيري محدد لأنّ تنوع الأهداف وكثرتها يتطلبان استخدام مزيج متعدد من هذه الأساليب التأثيرية، وفي حقيقة الأمر(البيضاني، 2012) فإنّ المديرين المؤثرين بفعالية هم تلك الفئة التي استطاعت أن تقيم علاقات متوازنة مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين، كما أن اختيار أي من هذه الأساليب يتوقف على عدة عوامل من أهمها:

**أهداف المنظمة**: مما لا شك فيه أنّ أي أسلوب يتبع لا بدّ أن يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف المؤسسة أو الهيئة، لذلك فإنّ بؤرة الاهتمام في أسلوب التأثير المتبع هي اختيار أنسب الوسائل التي يبدو أنّها ستحقق أهداف المؤسسة التكتيكية أو الاستراتيجية.

**الثقافة التنظيمية**: تعتبر الثقافة التنظيمية، وخصوصًا نسق القيم السائدة، من الأمور المهمة التي تتصل بعملية التأثير من عدمه، فالمؤسسة لا تقوم في فراغ وإنما تباشر نشاطها ضمن منظومة ثقافية تنطلق منها.

**الواقع والمعلومات المتاحة:** لا يكفي المحتوى العلمي أو المحتوى الأخلاقي، بل يجب أن يؤخذ في الحسبان الحقيقة والواقع لما ترجحانه من وسيلة أو بديل على بديل، ويرى البعض أنّ القرارات هي شيء أكبر من مجرد افتراضات تصف الواقع، لأنّها بكلّ تأكيد تصف حالة مستقبلية مفضلة على حالة أخرى، وهي في الوقت نفسه توجه السلوك نحو البديل المختار، ومعنى هذا أن لها محتوى أخلاقيًا إضافة إلى محتواها الواقعي (البيضاني، 2012).

**تعليم العرب داخل الخط الأخضر**

يمثل العرب داخل الخط الأخضر الفلسطينيين الذين ظلوا في أرضهم بعد عام ثمانية وأربعين. لم يُعترف بالمواطنين العرب الفلسطينيين كأقلية قومية منذ قيام دولة إسرائيل بل وضعت سياسة تربوية لهم بشكل يعمل على إضعاف، وكبت وتهميش الهوية الفلسطينية لدى الطلبة العرب (أبو عصبة، 2006؛ أبو سعد،2011). الوسط العربي داخل الخط الأخضر هو إذاً جزء من العالم العربي من جهة، ومن جهة ثانية فهو خاضع لإسرائيل وواقع تحت تأثير ثقافتها منذ 60 سنة. نتيجة لذلك هناك تفاوت بين أبناء هذه الأقلية المتبقية في عدة مجالات ونواحي، من حيث الايدولوجيا، منطقة السكن، والدين والعائلة (Torty, 2008)، و هناك تفاوت من حيث عملية الحداثة، فقد أثار هذا الواقع اهتمام الباحثين في علم الاجتماع. تشير نتائج بعض الأبحاث التي أجريت على الوسط العربي إلى أنّ هذا الوسط العربي يمرّ في فترة انتقالية من مجتمع محافظ إلى مجتمع معاصر/حديث (Al-Haj, 2004; Ali, 2006; Azaiza, 2004; Ghanem, 2001). كما وجد أنّ الحداثة لدى سكان المدن أكثر منها لدى سكان القرى، ولدى المثقفين الأكاديميين أكثر

مما هي لدى غير الأكاديميين، ولدى المسيحيين أكثر مما لدى المسلمين، إلا أنّ هذه الفجوة آخذة بالتقلص عند الشباب والأكاديميين.

يرى أبو عصبة (2012) بأنّ المجتمع العربي داخل إسرائيل يواجه علاقة جدلية ما بين الأصالة والموروث الحضاري وقيم السلف من ناحية، وبين الحداثة بمفهومها الغربي وبخصوصيتها الزمانية والمكانية، وما أنتجته من تيارات فكرية خلال تلك الحقبة الزمنية، ومحاولته الوصول إلى الحداثة بدون صيرورة تاريخية خاصة به من ناحية ثانية. لذا يمكن تعريفه بمجتمع مأزوم قيميًا من جراء تغيرات مجتمعية وثقافية تعصف به.

عمومًا هناك مؤشرات بأنّ المجتمع العربي في إسرائيل بدأ يدخل دائرة "الحداثة" الانتقائية خاصة من قبل فئة الشباب، الأمر الذي ينذر إلى عدم انسجام وتجانس بحدّه الأدنى بين الفئات العمرية والتيارات الفكرية والمجموعات البنيوية الاجتماعية المختلفة، وذلك لأن الحياة التقليدية عادة ما تتسم بالتجانس والتناغم النسبي إلى جانب المحافظة على الأصالة الثقافية، وتتسم أيضًا بالوعي الموحد والثابت للجماعة، وترفض أي وعي وعمل فردي خارج عن المألوف الجماعي في المجتمع التقليدي. هناك مجموعة من القيم العامة الملزمة للأعضاء، وهذه القيم عادة ما تنقل عبر الأجيال بطريقة رسمية عبر المؤسسات التربوية المختلفة والتي أقامها المجتمع لهذا الغرض (المدرسة مثلا)، و بطرق غير رسمية (كالأسرة مثلا) من خلال التجربة الحياتية اليومية (ابو عصبة، 2012).

يُتوقع في مجتمع كالمجتمع العربي والذي يمرّ بصيرورات الحداثة والتحديث، ا أن يأخذ التعليم دورا حاسما في سير بلورة المجتمع المتشكل، وذلك عبر اتباع سياسة تناسب المرحلة التي

يمرّ بها المجتمع، ذلك أن اتباع سياسة لا تأخذ بعين الاعتبار التغيرات المجتمعية ستؤدي إلى إلى مجرد تغير سطحي.

يرى الحاج (1999) أنه لم يُتح المجال أمام التعليم العربي في إسرائيل ليكون أداة تغيير اجتماعي بسبب فقدانه لسياسة المبادرة. تواجه المدرسة العربية داخل الخط الأخضر صعوبة في الاستجابة للمطالب المتناقضة، فالحديث يدور عن مجتمع انتقالي، من جهة، مجتمع له ثقافة تقليدية مميزة لم يمرّ بعد بعمليات وصيرورات الحداثة على كافة المستويات م، وعليه من جهة أخرى أن يواجه ويتعامل مع المجتمع الإسرائيلي التنافسي الحديث. وفيما يتعلق بالتعليم على خريجي جهاز التعليم العربي التنافس على مختلف الموارد مع خريجي جهاز التعليم الإسرائيلي اليهودي (Arar & Mustafa, 2011). هكذا تجد المدرسة العربية نفسها اليوم بين المطرقة والسندان: فهي تلقى الانتقادات لكونها لا تعلم ولا تربي كما يتوقع منها القيم الاجتماعية الضرورية في مرحلة التغيير، ومن جهة أخرى فهي لا تركز في المضامين والنصوص الأدبية ولا بالرموز الأدبية والثقافية على طرح رواية تاريخية فلسطينية. إنّ المدرسة لا تستطيع أن تسمح لنفسها التمسك بمواد تعليمية تربوية ذات توجهات تقليدية تحافظ على البنية الاجتماعية والثقافية لأن هذه المواد لم تعد ذات صلة ولا تستوفي احتياجات الطلبة الذين يطلب منهم العمل في المجتمع الإسرائيلي التكنولوجي والغربي، ولكنها في المقابل لا تستطيع التغاضي عن الرموز الأدبية والثقافية، و الرواية المتصلة بخلفية الطالب وطنيًا (Arar, 2012).

رغم التقدم والتطور الذي حصل في جهاز التعليم العربي منذ عام 1948، في مجالي التعليم الابتدائي، ثم الثانوي والجامعي إلا أنّ الهوة بين جهاز التعليم العربي وبين جهاز التعليم

اليهودي ما زالت قائمة وواسعة (عرار، 2007). وحسب أبو عصبة (2006) فجهاز التربية والتعليم العربي يعاني من أزمة بنيوية ومضامينة، بشأن الموارد المخصصة وشحها مقارنة بتلك المخصصة في الجهاز اليهودي.

منذ قيام دولة إسرائيل عام 1948، جرت بلورة جهاز التعليم العربي في البلاد، وصياغته للأقلية العربية الفلسطينية المتبقية من خلال المعايير السياسية والأمنية، التي جاء بها الحكم العسكري المفروض على هذه الأقلية حتى عام 1966 (أبو سعد، 2011).

كان جهاز التعليم العربي منذ قيام الدولة أداة لتحكم الأغلبية اليهودية بالأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، وانعكس هذا التحكم أو السيطرة على أهداف التعليم ومضامينه ايضاً، مثلما انعكس أيضاً على الهيكل التنظيمي للجهاز ككلّ (أبو عصبة، 2006). أدى هذا إلى حدوث تغيرات في مجالات عديدة في التعليم العربي، وما زال جهاز التعليم يعاني من مشاكل صعبة، كنتيجة للإهمال والتمييز المستمر (الحاج، 1996؛ ريناوي، 1996؛ سبيرسكي، 1998؛ أبو عصبة، 2005).

على الرغم من أن القانون الإسرائيلي يفرض بأن يكون التعليم إلزاميا حتى التخرج من المرحلة الثانوية العليا، فإنّ الطلاب العرب أكثر عرضة للتسرب الدراسي قبل إنهاء المرحلة الثانوية، مقارنة بالطلاب اليهود. تشير النتائج أيضاً أنّ المخرجات الأكاديمية للطلاب العرب أقل منها مقارنة مع الطلاب اليهود، وذلك حسب نتائج امتحانات القبول في الجامعات (دائرة الإحصاءات العامة، 2010).

هناك اختلاف بين جهاز التربية والتعليم العربي، وبين جهاز التربية والتعليم اليهودي من حيث الأهداف والمبادئ ومناهج التعليم. تتحكم في جهاز التربية والتعليم العربي ثقافة يهودية مهيمنة، ومجموعة من المعايير السياسية، لا سلطة للسكان العرب على التأثير فيها (أبو سعد، 2011). يعمل جهاز التعليم العربي في واقع غياب الضغط الجماهيري، وغياب اهتمام الجماهير ومشاركتهم، وذلك يعود لعدم توفير الفرصة لهم للمشاركة فعلا في الأجهزة والحياة العامة، وبالذات في كلّ ما يتعلق بالجهاز التعليمي (أبو عصبة، 2006 ).

يقول الحاج (1996) إنه تم تكريس جهاز التربية والتعليم لغرض السيطرة على الأقلية العربية، ولم يتوجه جهاز التعليم لخلق التغيير، فهو تكريس فعلي للسيطرة، السيطرة التي تتأكد في خطط التعليم وبرامجه الهادفة إلى تفريغ الخريج العربي من القيم ذات البعد القومي والوطني (أماره، 2005).

بالإضافة إلى أنّ أهداف التربية والتعليم في الوسط العربي لا تلائم الواقع السياسي الاجتماعي المتغير الذي يعيشه المجتمع العربي. يضع تجاهل وزارة التربية والتعليم وجود احتياجات خاصة للوسط العربي من حيث أهداف البرنامج التعليمي ومضامين المنهاج، المعلم العربي في موقف غير واضح مما يصعب عليه القيام بدوره كقائد تربوي بشكل متكامل (صرصور، 1985).

وجدت وتد (2003) أنّ الظروف السياسية التي تعيشها الأقلية العربية في إسرائيل عامة، والمعلمون في جهاز التربية والتعليم خاصة، تنعكس على مستويات الحياة المختلفة، الاقتصادية، الاجتماعية، الإنسانية، والثقافية، والتي من المفروض أن تشكل محفزاً لوحدة عمل وانطلاقه؛ لتثبيت الانتماء، والحق في المساواة والتعبير والحرية.

أصبح للتعليم عند العرب داخل الخط الأخضر أهمية كبيرة في التنافس على الموارد والمصادر، كونهم محرومين من الفرص الأخرى. لذا سعى العرب من خلال التعليم للخروج من دائرة التهميش، وحاولت النساء تحسين مركزهن أيضاً، والفوز باعتراف المجتمع الواسع (ريناوي، 1996). أدى ذلك إلى ارتفاع في نسبة الطالبات العربيات في الجامعات الإسرائيلية من 40% في تسعينيات القرن الماضي إلى 55.3% سنة 2004، وأغلب الطالبات العربيات يدرسن في جامعة حيفا، ويشكلن نسبة 40% من مجمل الطالبات اللواتي يدرسن في الجامعات الإسرائيلية، وتقلّ نسبتهن في مرحلة الدراسات العليا (Arar &Mustafa, 2011). يعود هذا الارتفاع في نسبة الطالبات العربيات في الجامعات الإسرائيلية لأسباب عدة أهمها: ارتفاع نسبة الطالبات في جهاز التربية والتعليم من 19% في سنوات الخمسينات إلى 50% في سنة 2002-2003، وارتفاع نسبة البنات عن البنين في المدارس فوق الابتدائية، بحيث بلغت نسبة البنات 52% من مجمل الطلاب في المدارس الإعدادية، ونسبة 53.7% في المدارس الثانوية من مجمل طلاب العرب.

رغم هذه الإنجازات لا زال جهاز التعليم العربي يعاني من غياب خطة جوهرية فهناك تخبط يسم السياسة المتعلقة بجهاز التعليم العربي (أمارة، 2005). هناك صعوبة في العمل في سوق العمل الإسرائيلي مما يزيد من الإحباط (عرار، 2006). يرى أبو عصبة (2006، 239) أنّ نتاج جهاز التعليم العربي منوط بتغيرين الأول: السياسة الموجهة للعمل، والثاني يتعلق بالعوامل الاجتماعية الداخلية التي تؤثر في جهاز التربية والتعليم.

تشير معطيات إلى عدم المساواة، تقليص الميزانيات، ومشكلات في تطوير الخطط التعليمية والمضامين التي تحترم الثقافة والهوية العربية، عدم المساواة في تمثيل العرب في مراكز التخطيط، والتفتيش والإدارة (Addi-Raccah 2006, Golan,2006).

رغم أنّ بعض المجالات مثل: التفتيش والإدارة، فتحت أمام العرب إلا أنّها تخضع لتفتيش أمني شامل، حيث الرقابة الأمنية كانت أداة سيطرة على معظم أبناء الأقلية العربية، ومنع المعلم أن يتحدث في أمور سياسية وأمنية في الصف، وعلى أثره فقد المعلم العربي كثيراً من أمانته في عين طلابه، ونظر إليه كخادم أو عميل (الحاج، 1996).

المؤسسات التعليمية الوحيدة التي يوجد فيها نوع من المتنفس للطلاب العرب هي مؤسسات التعليم العالي، فإسرائيل لديها ست جامعات حكومية رئيسية تتيح حرية التعبير للطلاب العرب، وإمكانية العمل في جو ديمقراطي، وحرية معقولة. ومع هذا فانه لا تزال هناك محدودية من حيث عدد الطلاب الذين يسجلون في هذه الجامعات، فهي تضم 35% من الطلاب اليهود المتخرجين من المدارس الثانوية، و5% فقط من الطلاب العرب المتخرجين من المدارس الثانوية. رغم وجود بعض البرامج التربوية التي تعمل على تسهيل وتيسير عمليات الإلتقاء بين الطلاب من الخلفيات الثقافية والوطنية المختلفة في إسرائيل وتيسيرها،إلاّ أنّ مستوى الفصل بين الطلاب لا يزال عالياً، و العديد من اليهود يعبرون عن الخوف والقلق الشديدين من زيادة عدد السكان العرب في دولة إسرائيل، بينما يشعر العديد من العرب بالغضب نتيجة التوزيع غير العادل للموارد، و التمييز الذي يعزونه للسياسات الوطنية والمحلية بشكل رئيسي ( Gilat ,2004،Hertz Lazarowits,2003).

عدا عن التمييز، سابق الذكر، فإن جهاز التعليم العربي يعاني من تسلط داخلي عن طريق المواطنين العرب أنفسهم، فالعلاقة بين المعلم والطالب هي علاقة كبت، والعلاقة بين المعلمين مبنية على تفاوت إقليمي غير ديمقراطي، وطرق التعليم تلقينية (الحاج، 1996). ينعكس ذلك على النمط القيادي الموجود داخل المدرسة ووجود فجوة بين إدراك المدير لمعلميه وثقته بهم وبين إدراك المعلمين للنمط القيادي للمدير، فالقيادة في الغالب تكون معيقا داخليا يؤثر سلبًا على دافعية المعلمين العرب في جهاز التعليم.

يعيش الوسط العربي في السياق الأكبر داخل الخط الأخضر "اشتباكا" يوميا مع المجتمع الإسرائيلي الذي يعاني هو ذاته من مشكلة التّماس بين الثقافات لكونه مجتمع مهاجرين نشأ بعد حقبة الاستعمار البريطاني لفلسطين. طوّر المجتمع الإسرائيلي أنماطا مختلفة للعلاقات بين الثقافات الفرعية في مختلف الفترات بهدف دمج أو استيعاب مجموعات عرقية والهيمنة على الأقلية العربية مع أنّ بعض الفئات في المجتمع الاسرائيلي تسعى الآن إلى تطبيق توجه التعددية الثقافية (أبو عصبة، 2012: 12).

إشكاليات العلاقات بين الثقافات الفرعية على المستوى الجمعي وعلى المستوى الشخصي قائمة في المجتمع الإسرائيلي مثلا: توجهات التمركز العرقي، عدم فهم الثقافات الفرعية، النمطية، نفي شرعية ثقافات فرعية أخرى، الخلاف على هوية المجتمع الإسرائيلي المشتركة والصراع على المصادر (عدم المساواة في توزيعها) (ابو عصبة، 2007).

تجعل هذه العوامل قد الاتصال بين أفراد الثقافات الفرعية منقوصا والفهم سيئا، وقد تؤدي إلى الشعور بالاغتراب والغربة على المستوى الشخصي، أما على المستوى الجمعي فإنّها قد تؤدي إلى حدوث التصدعات وإلى الانغلاق أو الصراعات (Azaiza, 2004).

**ثانيا: الدراسات السابقة**

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات التي تناولت موضوعي الأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية للتأثير من خلال مصادر متعددة منها: الدوريات، مركز مصادر المعلومات التربوية Eric، رسائل الماجستير والدكتوراه وملخصات رسائل الدكتوراه DAI والانترنت Internet. اختارت الباحثة من تلك الدراسات ما يرتبط ارتباطا مباشرا بموضوع الدراسة، ولكنها لم تعثر حتى الآن على دراسة عربية واحدة (في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر) تتناول موضوع الأبعاد الثقافية لا بشكل عام ولا علاقتها بالأساليب الإدارية للتأثير بشكل خاص. فيما يلي استعراض لأهم الدراسات المتعلقة بالأبعاد الثقافية وبالأساليب الإدارية للتأثير، مرتبة حسب السنة التي صدر بها البحث وذلك من الأقدم إلى الأحدث ومنها العربي ثم الأجنبي.

**الدراسات العربية**

خلصت دراسة (آل ناجي، محمد 1996) بعنوان "التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة: دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل على تأثير أساليب القيادة في جماعة العمل" أنّ هناك علاقة قوية بين البيئة التي يعيش فيها القائد بحضارتها وثقافتها المتميزة وقيمها الاجتماعية والدينية وبين أساليب القائد في ممارسته القيادية وتأثيره في التفاعل التنظيمي. كما أن تفاعل أعضاء المجموعة فيما بينهم وبين أنفسهم ودرجة تماسك المجموعة في مواجهة المواقف

الطارئة من ناحية، ودرجة تقبلهم لممارسات القيادة واستجابتهم لنمط معين دون آخر، ومعاييرهم في اختيار القائد الذي يتقبلونه لقيادتهم من ناحية أخرى، يتوقف بدرجة كبيرة على العوامل الثقافية والحضارية التي تحكم سلوكهم وتصرفاتهم. خلصت الدراسة أيضا إلى أنّ استجابة الجماعة من الميل للأسلوب الديمقراطي إلى الأسلوب الأوتوقراطي مع مرور الأعضاء بخبرة التعامل مع النمط الأوتوقراطي، كما تزداد المسافة بينه وبين الجماعة عند استخدام القائد للأسلوب الأوتوقراطي، كما يوجد ارتباط موجب بين استخدام القائد للأسلوب الأوتوقراطي وإنجاز الجماعة لمهامها، بالمقابل تقل مكانة القائد في الجماعة عند استخدامه الأسلوب الأوتوقراطي مع أعضاء الجماعة. أخيرًا أوضحت الدراسة أنّ أهم المعايير التي تحدد بها الجماعة قائدها قوة الشخصية، السن، الثقة بالنفس، إجادة تحقيق الأهداف والعلاقة مع أفراد الجماعة.

بيّن (الرشيد، عادل 2003) في دراسته بعنوان الإدارة والثقافة المواءمة بين البرادايم (النموذج الفكري) والسياق إلى أنّ ارتباط الثقافة بالإدارة والتنظيم ارتباط عضوي تفاعلي ديناميكي، فالإدارة وكما يشير ماكس فيبر ظاهرة ثقافية، أي أنها نتاج مجتمعي وثقافي وامتداد لهما. تتجسد الثقافة في نماذج المجتمع الفكرية وطرق تفكيره وقيمه ونظمه ودساتيره وقوانينه ومعاييره وقناعاته واعتقاداته، حيث يتشكل السلوك وحيث تتكون النظرة إلى الذات وإلى الآخر وإلى العالم بشكل عام. تحتضن الثقافة، بمعنى آخر، التفاعل الإنساني الذي هو أيضاً جوهر الصيرورة الإدارية والتنظيمية. تنبع أهمية الثقافة في الإدارة والتنظيم من أنّ المدخل الثقافي يعتبر الآن مدخلاً أساسياً في الدراسات الإدارية والتنظيمية، كما تنبع هذه الأهمية ،فيما يعوّل على هذا المدخل، من إمكانية تحقيق المواءمة الملائمة بين البرادايم (النموذج) الإداري والتنظيمي، وسياقه الثقافي الذي يعتبر ضروريا من أجل

تحقيق التنمية البشرية والإدارية المستديمة. وعليه، فمن المفروض أن يتمّ اعتماد المدخل الثقافي في الدراسات الإدارية العربية الرامية إلى بناء وتطوير برادايم إداري وتنظيمي عربي معاصر.

بيّن (أبو قحف، 2005) في دراسة نظرية له بعنوان "السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية – الدافعية والقيادة"، والتي أشار إليها في كتابه "إدارة الأعمال الدولية –دول الخليج العربي نموذجا" ، أنّ نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في معظم الدول العربية أظهرت أنّ نمط السلوك القيادي المتسلط هو النمط الأكثر شيوعاً في الإدارة العربية حيث تتمّ عملية اتخاذ القرارات في أعلى المستويات الإدارية كما تتمركز السلطة والقوة في هذه المستويات ويتصف الهيكل التنظيمي بالبيروقراطية الشديدة وتتمّ الرقابة الداخلية بشكل روتيني فضلاً عن الاعتماد على العلاقات الشخصية وصلات القربى لشغل المناصب الإدارية العليا.

أما (الشجيري، 2011) فقد تناول في بحثه دور الأبعاد الثقافية للمجتمع في تشكيل ملامح التطبيقات المحاسبية المقبولة– دراسة ميدانية لآراء عينة من المحاسبين والمدققين العاملين في البيئة العراقية، واختبر فرضية رئيسة تؤكد وجود تأثير جوهري للأبعاد الثقافية للمجتمع مقارنة بالعوامل الأخرى في تشكيل الأطر الحاكمة للتطبيقات المحاسبية التي يتبناها المجتمع. لذا يركز التحليل بإطاره النظري على دراسة مفهوم الثقافة ومتغيراتها وعلاقتها المؤثرة في سلوكيات المجتمع بشكل عام، وما يرتبط بسلوكيات المجتمع الاقتصادية تجاه وضع التطبيقات المحاسبية وتنظيمها خاصة. أما في مجال التحليل الميداني، فقد صممت استبانة للحصول على البيانات الخاصة بطبيعة الأبعاد الثقافية للمجتمع العراقي كمجتمع للدراسة ودورها في رسم ملامح التطبيقات المحاسبية المعتمدة فيه. خلص البحث إلى مجموعة من النتائج التي تدعم فرضية البحث الرئيسة، ومن خلالها فرضياته

الفرعية. إذ حصل البعد الاجتماعي على ما نسبته 97.57% من نسبة تفسير التطبيقات المحاسبية المقبولة في العراق، فيما كان البعد الاقتصادي يفسر ما نسبته 47.9% وتلاه البعد السياسي والقانوني بنسبة تفسير بلغت 36.5%، وهو ما يعني أنّ الأبعاد الثقافية للمجتمع العراقي ذات تأثير معنوي في التطبيقات المحاسبية المقبولة والسائدة فيه.

بيّن البيضاني في دراسته (البيضاني، 2012) بعنوان علاقة "أساليب التأثير لدى المديرين بالولاء التنظيمي لدى العاملين بمصلحة الجمارك بالمملكة العربية السعودية" والتي هدفت إلى التعرف على أهم أساليب التأثير المستخدمة من قبل المديرين في الأجهزة الحكومية، ومدى نجاح هذه الأساليب في تحقيق الأهداف المنشودة منها، وإلى محاولة قياس علاقة أساليب التأثير المستخدمة من قبل المديرين في الولاء التنظيمي للعاملين في مصلحة الجمارك في المملكة العربية السعودية، أنّ أفراد العينة وهم العاملون في مصلحة الجمارك في المملكة العربية السعودية، يؤيدون تكرار الأسلوب الموضوعي كأحد أساليب التأثير المتبعة من المدير المباشر في مصلحة الجمارك، كما كانت أهم ملامح هذا الأسلوب الخبرة الطويلة في مجال العمل، والمعرفة العالية. كما تبين أنّ أفراد العينة يؤيدون تكرار العلاقات الشخصية، وتكرار نمط أسلوب المساندة، وتكرار نمط الإصرار والتحدي والنمط السلطوي على أنّها أساليب التأثير المتبعة من المدير المباشر، ولكن أكثر الأساليب شيوعًا حسب وجهة نظر المبحوثين كان أسلوب العلاقات الشخصية مع تقارب نسب التأييد لأساليب التأثير الأخرى. بيّنت الدراسة كذلك الحالية وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع أساليب التأثير المبحوثة والولاء التنظيمي، بحيث أنه كلما زادت قناعة الموظف بوجود

الأساليب الموضوعية والعلاقات الشخصية والمساندة والإصرار والتحدي كلما زادت درجة ولائه التنظيمي نحو العمل.

## دراسات أجنبية

بيّن عطية (Attiyeh 1993) في دراسة أجراها في المؤسسات العراقية لتحديد أسباب المشاكل التي تعاني منها الإدارة العربية بعنوان: " Roots of Organization & Management Problems in Arab Countries: Cultural or otherwise?" أنّ الإدارة العربية يغلب عليها الرسمية وخصوصاً في المؤسسات الحكومية مع وجود رقابة وانسجام في القواعد والتعليمات كما أشار إلى أنّ نظام السلطة تحكمي والقرارات مركزية، ووصف الإدارة العربية بالضعف في مجال التخطيط وعزا ذلك إلى نقص الاختصاصيين ونقص المعلومات.

قارن الراشد في دراسة أجراها (Al Rashed 1994) بعنوان "Bank Managers in Jordan: A study of Motivation job satisfaction and Comparative Organizational Practices" بين بعض الممارسات التنظيمية للمديرين العاملين في الأردن بين البنوك الأردنية والبنوك الأجنبية وقد توصل إلى أنّ المديرين في كلا الجانبين يختلفون كثيراً في ممارساتهم المتعلقة بإدارة السلطة والنفوذ الوظيفي، فالمديرون الأردنيون لا يقومون بفعل شيء دون الرجوع إلى المسؤول والمدير المباشر، فالمركزية شديدة ومفرطة والاستقلالية ضعيفة.

قامت "فاولر" (Fowler 1999) بدراسة بعنوان Applying Hofstede`s Cross-Cultural Theory of Organizations to School Governance: A French Case

study لتطبيق نظرية هوفستيد عبر الثقافية حول البنية التنظيمية والسلوك التنظيمي على الإدارة المدرسية وحوكمة النظام المدرسي الحكومي في فرنسا، لتقرير مدى قدرة هذ النظرية على التنبؤ بشكل المؤسسة التربوية. وصفت الباحثة، بعد عرض نظرية هوفستد ونتائج دراساته على الاتجاهات التنظيمية في فرنسا، منهج دراستها المتمثل في دراسة حالة قائمة على إعادة تحليل البيانات التي جمعت على مدار 15 سنة. توصلت الباحثة إلى نتائج هامّة منها: أنّ لنظرية هوفستد قدرة تنبؤية ولكن محدودة فيما يتعلق ببنية المدارس الفرنسية. إنّها تتنبأ على وجه الدقة بالطبيعة البيروقراطية للمؤسسة الفرنسية والحرص على التفاصيل والقواعد والإجراءات والمركزية، وهذا ينعكس على المدارس الفرنسية إلا أن هناك ما يخفّف من هذه البيروقراطية والمركزية فهناك تشاركية وتفاوض وأخذ وعطاء وحيز للتشاور مع أشخاص خارج النظام المدرسي. مديرو المدارس، بشكل عام، يستخدمون سلطتهم بحذر وليس بشكل مفرط، أي أنّ الفرنسيين يضعون حدودا لبيروقراطيتهم. وقد عزت فاولر ذلك إلى أنّ فرنسا، وإن كانت تحتل مكانة عالية على بعد قبول السلطة وتجنب الغموض، إلاّ أنّها تحتل في المقابل مكانة عالية على بُعد الأنثوية والفردية.

اتجهت دراسة (Ceaser, 2000) بعنوان The Effects of Managerial Influence Behavior on the Transition to Self-Directed Work Teams (SDWTS). إلى تحليل سلوكيات التأثير الإداري التي يستخدمها المديرون للتأثير في أفكار الآخرين وأفعالهم، وضرورة تغيير هذه السلوكيات لتتمشى مع مرحلة الانتقال إلى تشكيل مجموعات عمل ذاتية القيادة، إضافة إلى الاستفادة من القيادة التحويلية، وتنمية العلاقات التبادلية بين المديرين وفريق العمل الذي يجب أن تتاح له حرية الوصول إلى المعلومات، وعلاوة على ذلك، فقد حاولت هذه الدراسة تسليط

الضوء على مستوى ضبط النفس (التحكم بالذات) لدى المدير والآثار المترتبة عليه. أظهرت الدراسة العديد من النتائج منها: إنه من الضروري إدخال بعض التحسينات على الأساليب التي يستخدمها المديرون أثناء الانتقال إلى مرحلة تشكيل مجموعات عمل مستقلة ذات إدارة ذاتية. وعلى الرغم من أهمية دور المديرين في نجاح المرحلة الانتقالية، إلا أنه من الضروري انخراطهم في دورات تدريبية حتى يتمكنوا من فهم التغيرات والتحولات القادمة واستيعابها والتعامل معها بواقعية. تفرض هذه المستجدات على المديرين الملاءمة بين أدوارهم قبل المرحلة الانتقالية وبعدها، وخلق حالة من التوازن والانسجام فيما بينها، ويجب أن تتولد لدى المديرين القناعة بأنّه يحق للعاملين المستقلين إداريًا التواصل مع الموظفين والمديرين الآخرين من دون رقابة أو إشراف منهم. وفي هذه الحالة، يجب على الإدارة العليا في المؤسسة أن تكون قريبة من هذه المجموعة من العاملين، وأن تشعرهم بأنّها على استعداد لدراسة تصوراتهم وآرائهم والأخذ بها.

تعدّ دراسة (Ping Fu, and Yukl, 2000) بعنوان "Perceived Effectiveness of Influence Tactics in the US and China" من الدراسات التي ربطت بين أساليب التأثير وبعض أبعاد نظرية هوفستد، التي قارنت أساليب التأثير التي يستخدمها المديرون الأمريكيون وتلك التي يستخدمها المديرون الصينيون مع ربط ذلك بكل من الثقافة الأمريكية والصينية. استخدمت الدراسة منهج السيناريو على عينة من المديرين من كلا البلدين. كشفت الدراسة أنّ المديرين الأمريكيين يستخدمون الإقناع العقلاني والوعد بالمنفعة بينما يميل المديرون الصينيون للتحاف والحصول على موافقة السلطات العليا والعطايا. وقد عزيت هذه النتائج إلى احتلال الصينيين مرتبة عالية على أبعاد تجنب الغموض ومسافة السلطة والجمعية والأنثوية والتوجه بعيد المدى، حسب

نظرية هوفستد. هذا إضافة إلى قيم أخرى تميز الثقافة الصينية مثل الارتباط بالآخرين واحترام الآخرين وإظهار الاحترام لهم. يبدو الأمريكيون، بالمقابل، أكثر فردية وذكورية وتوجه قصير الأمد وميل للمساواة وحب اللايقين مع إصرار على التنافس والبراجماتية والديموقراطية وحقوق الفرد. يواجه المدير الأمريكي بالحقائق والحجج العقلانية والحلول المقترحة وهي مرتبطة بالاعتداد بالذات والبراجماتية والتوجه قصير المدى والاعتدال والتدني على بُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة. يستخدم المديرون الصينيون الإقناع العقلاني بدرجة أقل لأنّه يحدث خلافات وهو أمر غير مرغوب فيه. الأمريكيون يستخدمون المواجهة وقلما يلجأون لطلب المساعدة ما لم تكن ضرورية جدا للتأثير في الشخص المستهدف بينما الصينيون لاحتلالهم مرتبة عالية على بُعد تجنب الغموض وبُعد الجمعية يميلون لطلب المساعدة من طرف ثالث وكذلك أسلوب التحالف واستدعاء القيم الملهمة والعلاقات الشخصية وهذا من شأنه المحافظة على قيمة "الاحتفاظ بالوجه". تعد الهدايا طبيعية في الصين وهي منسجمة مع تجنب الغموض والأنثوية والتوجه بعيد المدى و تستخدم مع مَنْ يرتبط بهم الشخص بعلاقة عمل أو علاقة اجتماعية ولمن تريد منه صناعة معروف، بينما تعدّ في الولايات المتحدة رشوة إذا كانت مقابل معروف أو طلب.

قام الباحثان برادلي كيركمان وديبرا شابيرو (Bradley & Debra, 2001) من خلال بحثهم بعنوان: "تأثير قيم ثقافيه على الرضا من العمل والألتزام التنظيمي في طواقم عمل ذاتيه الإدارة: الدور المنسق لمقاومة العامل" The impact of cultural values on job satisfaction and organizational commitment in self-managing work teams: The mediating role of employee resistance باستخدام بحث ميداني والذي ضم 461

عضوا في طواقم عمل ذاتية الإدارة في 4 دول، يقوم هذا البحث بفحص ما إذا كانت مقاومة العامل لطواقم عمل من هذا القبيل تلعب دوراً في تنسيق العلاقات بين القيم الثقافية لدى العامل وبين مواقفه في العمل، وفيما إذا كانت العلاقات بين المقاومة والقيم أقوى في بلدان دون أخرى. وفقاً للنتائج فإنّ المقاومة نسّقت العلاقات بين القيم الثقافية لدى العامل وبين مواقفه في العمل أحياناً بشكل جزئي وأحيانا بشكل عام وذلك حسب نوع المقاومة ونوع القيمة الثقافية التي تمّ فحصها.

اعتمد يوختمان في بحثه بعنوان عواقب أساليب التأثير المستخدمة تجاه المرؤوسين، الزملاء وتجاه المدير Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss (Yuchtman–Ya'ar, 2002) نظرية أنجلهارت كقاعدة لإجراء دراسة على السكان اليهود في إسرائيل، ووجد أنّ هؤلاء السكان يقعون على البعد العلماني- العقلاني وبُعد التعبير الذاتي، وهذا ما يتوافق مع الافتراضات أنّ إسرائيل هي مجتمع متطور من الناحيتين الاقتصادية والصناعية. ولكن لم يتمّ شمل السكان العرب في إسرائيل في هذه الدراسة، وتم ذلك على ما يبدو من منطلق أنّ هذه الشريحة السكانية لها مميزات مختلفة عن مميزات السكان اليهود في كلّ ما يتعلق ببعض أبعاد القيم التي وضعها أنجلهارت. وكما أسلفنا فإنّ المجتمع العربي في إسرائيل يختلف عن المجتمع الإسرائيلي – اليهودي من الناحية الثقافية، فالمجتمع الإسرائيلي يعتبر مجتمعاً ذا توجهات فردية وتجديدية في حين أنّ المجتمع العربي يتميز بالتوجه نحو قيم المحافظة والبقاء.

قام يوكل وزملاؤه (Yukl et al., 2003) بدراسة بعنوان: "فروقات بين ثقافية في إدراك فاعلية تكتيكات التأثير للمبادرة بالتغيير أو مقاومته" Cross–Culture Differences in Perceived Effectiveness of Influence Tactics for Initiating or Resisting

Change من أجل بحث الفروقات البين – الثقافية بإدراك فاعلية تكتيكات مختلفة التأثير للحصول على موافقة من المسؤول (المسؤول في العمل على تغيير مقترح أو مقاومة تغيير والذي بادر المسؤول به). قام البحث الأول بالمقارنة بين مديرين في الولايات المتحدة، وسويسرا وميلاند في الصين قارن البحث الثاني بين مديرين في الولايات المتحدة، هونج-كونج وميلاند في الصين. غالبية النتائج (91%) المتعلقة بالمديرين الأمريكيين والصينيين في البحث الأول تكررت في البحث الثاني. فروق بين – ثقافية تتالى مع القيم الثقافية والعادات. صنّفت التكتيكات المباشرة والتكتيكات الموجهة لأداء المهمة على أنّها أكثر فاعلية بنظر مديرين شرقيين أكثر من مديرين صينيين وفي حين صنفت تكتيكات مرتبطة بعلاقات شخصية أو غير الرسمية كأقلّ فاعلية.

هدفت دراسة (Charbomeau, 2004) بعنوان: "أساليب التأثير ومدى علاقتها بالقيادة التحويلية"، Influence Tactics and Perceptions of Transformational Leadership إلى تسليط الضوء على أربعة أساليب من أساليب التأثير وعلاقتها بالقيادة التحويلية، وهي: الأقناع القائم على الحجة والمنطق، التشاور، التعاون، المنفعة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أسلوب الإقناع المنطقي يساهم بشكل معنوي في تباين العوامل الأربعة المتعلقة بالقيادة التحويلية، بينما لم يكن هناك أيّ تأثير معنوي لأسلوبي التشاور والتعاون، وأكدت الدراسة أنّ التدريب على أسلوب الإقناع المنطقي يساهم في إدراك نمط القيادة التحويلية وفهمها.

كما خلصت دراسة يوكل وزملائه (2005) بعنوان: "تقويم الصدق البنيوي ونجاعة أسلوبي التأثير الإداري الجديدتين" Assessing the construct validity and utility of two new

influence tactics إلى أن التقدم بتطوير نظريات حول التأثير الداخل-نفسي يتعلق بتشخيص بنى ذات معنى وقابلية للقياس من أجل تصنيف السلوك التأثيري. قام الباحثون بتقويم الصدق البنيوي والنجاعة لتكتيك تأثير جديدين وذلك عن طريق بحث ميداني وبحث عشوائي وتجربة في المختبر.

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المديرين الذين يفهمون الفروق بين التكتيكات سيكونون أكثر فاعلية في التأثير على العاملين في المنظمات.

هدفت دراسة يوكل وميشيل (Yukl & Michel, 2006) بعنوان: Proactive Influence Tactics and Leader Member Exchange إلى بحث التأثير على العميل المستهدف بواسطة التبادل Exchange، أشارت الدراسة إلى أنّ عملية صناعة الوظائف هي عملية مهمة جدا من أجل بناء الدور اللازم للتابعين أو العملاء الخاضعين للمنصب ولمنهجية الإدارة داخل النظام الإداري.

يعتبر تبادل الوظائف وإدراك العلاقة بين المحتوى الداخلي للوظيفة وبين الدور الذي يلعبه التابعون شيئا أساسيا وضروريا جدا للتقدم نحو الهدف والوصول إليه. كما أنّ عملية تبادل الأدوار المهنية والخبرات داخل النظام الإداري تساهم في تكوين الفهم المتبادل وتوسيع محاور التعاون بين الطواقم الإدارية، وخلق لغة تفاهم مشتركة. يتمّ التحفيز في العمل من خلال المحفزات المادية والترقيات المهنية أو المعنوية. كما أن منح الثقة وإحساس العميل بالأمن الوظيفي يزيد من إنتاجيته، هذه العلاقة تكون على شكل نظام ممنهج من التفاعل بين مضمون العمل والأداء والسلوك. تزيد المبادرة بالمهمة من الجهد المبذول خلال العمل، ويفترض تحديد الهدف الرئيسي للعملية المراد

إنتاجها أو البدء بها، بالإضافة إلى ذلك يجب بناء خطة عمل تتضمن إطار عمل زمني محدد، إضافة إلى سبل وطرق يمكن تطبيقها في الحقل. هذا من شأنه أن يكوّن قرارات مختلفة ومهمة تكون مصيرية لنجاح العمل أو فشله، وتؤثر بشكل واضح على نجاعة العمل في المحصلة النهائية. العقلانية هي طريقة لاستثارة المجال العقلي عند العميل المستقبل لطلب القائد، كأن نستعمل الإقناع أو التأكيد على ضرورة العمل. بينما إتباع طريقة بناء المودّة تتمّ من خلال بناء علاقات شخصية مما ينتج التفاهم والتوافق بين القائد والعميل. هناك حاجه لبناء نظام إداري بصورة متكاملة ومنطقية من أجل الاستفادة من المستويات النظامية والتكتيكات الإستراتيجية داخل النظام.

استعرضت دراسة ميشيل جيلفان وزملائه (2007) بعنوان: "السلوك التنظيمي عبر الثقافي Cross-Cultural Organizational Behavior, والتي تتحدث عن السلوك المنظّم بين الثقافات، العوامل التي توصل الجهد بين الثقافات وتدعمه. ثمّ سلّطت الضوء على العلاقة بين الفرد وبين المنظمة (التنظيم) كما قامت باستعراض بحث عن الثقافة والالتزام التنظيمي، العقود السيكولوجية، العدل والمساواة، تصرف المواطنة وتلاؤم الفرد مع البيئة وكيفية ترابط الأفراد داخل التنظيمات والثقافة والحوار، والطواقم والقيادة،وتدبر الأمور عبر الحدود الثقافية والاغتراب الوظيفي. اختتمت الدراسة بتوجيه النظر نحو البحوث المستقبلية من أجل تقييم الاختلافات والفروق الثقافيه.

تقصت دراسة يائير بيرسون وجون سوسيك العلاقة بين الاتفاق التقييمي للذات وللآخرين وبين تكتيكات التأثير وبين سير عمليات تنظيميه The Relationship Between Self-Other Rating Agreement and Influence Tactics and Organizational Processes, 2007. تقصت الدراسة مدى ارتباط الإدراك عند المرؤوسين لتكتيكات التأثير القاسية (ضغط،

تبادل، تشريع) وتكتيكات التأثير الناعمة (الاستشارة، المراضاة، الالتماسات الإيحائية) وتكتيكات التأثير ذات الإقناع العقلاني مع الوعي الذاتي لدى 144 مدير اتصالات إسرائيلي، تمّ تفعيل الوعي الذاتي عن طريق تصنيف المديرين إلى صنفين: مفرطون (مبالغون) ومفرّطون (الذين يقللون من شأن الشيء عكس المبالغين). إضافة إلى تصنيفين أخرين : "فقير" و "جيد" وذلك تبعاً للفروق بين المديرين وبين تقييم المرؤوسين له من حيث كاريزما القيادة. بيّنت النتائج أنّ المفرّطين (المقللين) مالوا إلى استخدام أكثر للإقناع العقلاني من المبالغين ومن المديرين الذين صنفوا كفقراء بالاتفاق. ووجد أنّ المبالغين يميلون إلى استعمال أقل تكتيكات ناعمة مقارنة مع المقللين ومع المديرين الذين صنفوا كجيدين بالاتفاق، المديرون الجيدون مالوا لاستعمال أكبر لتكتيكات التبادل واتفق المبالغون والمديرون الفقراء بإحداث بيئة من الجودة والإبداع، حيث يناقش المقال التطبيقات العمليه لهذه النتائج.

ذكرت دراسة (بحر، 2010) بأنّ دراسة قامت بها (Alhelsi, 2004) بعنوان: The Cultural Dimension of The Palestinian Society & Their Effects on individual performance in Palestinian National Authority هدفت لبيان أثر الأبعاد الثقافية على سلوكيات الأفراد العاملين في القطاع العام الفلسطيني ومحاولة تشخيص أسباب الضعف والقصور في قطاع الإدارة العامة في السلطة الوطنية الفلسطينية وقد بيّنت الدراسة أهمية فهم القيم الثقافية للأفراد والمديرين الأجانب العاملين في منظمات الأعمال الدولية. توصلت الدراسة إلى أنّ قطاع الإدارة العام الفلسطيني يتميّز بوجود تباعد في النفوذ الوظيفي وميل لتجنب المجهول كما يميل

الأفراد في هذا القطاع إلى الجماعية في الأداء والذكورية. أوصت الدراسة في نهاية المطاف بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التجريبية في قطاعات أخرى في مجال إدارة الأعمال الدولية.

قام كرونجي (Cronje, 2011) بدراسة نوعية عنوانها Interpreting cross-cultural blended teaching and learning along Hofstede's cultural dimensions، قام بتوظيف الأبعاد الثقافية لنظرية هوفستد في تفسير نمط العلاقة بين 12 طالب ماجستير سوداني و3 من معلميهم في جامعة بريتوريا من جنوب إفريقيا على مدار سنتين من دراستهم هناك. استخدم الباحث المنهج النوعي بتحليل يوميات الطلاب وأوراقهم وعروضهم ومنتجاتهم كالمواقع على الشبكة. من النتائج التي توصل إليها الباحث أنّ بُعد السلطة كان عاليا عند الطلبة مما يعكس افتقارهم للثقة وعجزهم عن المبادرة وترك الأمور لأساتذتهم (بصفتهم أصحاب السلطة) ليأخذوا زمام المبادرة، وكذلك كانت عند الطلاب درجة عالية من تجنب اللايقين الذي انعكس في حاجة الطلاب لكثير من الإرشاد لأداء متطلبات دراستهم كما انعكس خاصة في بداية البرنامج بتشابه منتجاتهم. ولكن التحدي المستمر من الأساتذة ليتخذ الطلاب زمام المبادرة أدى بهم للاعتماد المتبادل (بعد الجمعية عند هوفستد). استنتج الباحثون من ذلك ترابط بعد السلطة مع تجنب اللايقين وأنّ كلا منهما يثري الآخر.

قام الكيلاني وعزام وعثامنة (Alkailani, Azzam, and Athamneh 2012) في بحثهما Replicating Hofstede in Jordan: Ungeneralized, Reevaluating the Jordanian Culture, بإعادة تطبيق نظرية هوفستد على البيئة الأردنية من خلال بيانات أخذت من 795 من طلاب درجة ماجستير في مختلف الجامعات الأردنية. استخدم الباحثون المنهجية المتعددة الأدوات وبشكل خاص تحليل المحتوى الكمي والنوعي. انطلق الباحثون من عدم التسليم

بتعميم النتائج التي توصل إليها هوفستد من خلال دراسته لبعض الدول العربية (مصر والعراق والكويت وليبيا والإمارات ولبنان) على جميع البلدان العربية بما فيها الأردن. حسب رأي الباحثين فالنتائج التي توصل إليها هوفستد فيما يتعلق بالدول العربية لا تستند إلى أساس علمي، فرغم أوجه الشبه العديدة بين الدول العربية إلا أنّ هناك تفاوتات من حيث الدخل والحياة الاجتماعية وسلطة الدولة والمؤسسات التعليمية ومستوى التعليم والبنية التحتية الاقتصادية. أظهرت نتائج الدراسة تشابهها مع بعض ما توصل إليه هوفستد عن أقطار عربية أخرى، فحسب هوفستد (1980 و 1997) تقع الدول العربية على درجة عالية من حيث مسافة السلطة وعالية من حيث تجنب الغموض والثقافة الجماعية والذكورية. أما دراسة الكيلاني وزملائه في البيئة الأردنية فقد توصلت إلى أنّ الأردنيين لا يزالون يحتلون مكانة عالية على بُعد الذكورية والجمعية. إلا أنّهم يحتلون درجة أقل على بُعد تجنب الغموض ومسافة السلطة. وهذا يعكس وجود تفاوت بين الأقطار العربية كما قد يعكس التطور والمرحلة الانتقالية التي يمرّ فيها المجتمع الأردني. أوصى الباحثون، استنادا إلى هذه النتائج، بدراسة أبعاد هوفستد في كلّ بلد على حدة وبالمراجعة المستمرة لهذه الأبعاد وتحديثها نظرا للتغير السريع في الظروف.

**تعقيب على الدراسات السابقة**

يُتَبيَّن من خلال النظر في الدراسات السابقة التي استعرضت أنّها تناولت موضوعي الأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية للتأثير من زوايا مختلفة، واستخلصت الباحثة من خلال نتائجها ما يلي:

اهتم عدد من الأبحاث بموضوع السلوك التنظيمي عبر الثقافي وعلاقته بإدارة الموارد البشرية وسيروراتها داخل المؤسسة كدراسة (أبو قحف، 2005) و (Bradley & Debra, 2001) و (Yukl et al., 2003) ودراسة (ميشيل جيلفان وزملائه، 2007).

تؤكد معظم الدراسات مثل (البيضاني، 2012)، (بيرسون وسوسيك، 2007)، (خاربوميو، 2004)، (يوختمان 2002) أهمية الأساليب الإدارية للتأثير في العاملين وأهميتها على حفزهم وتشجيعهم للعمل وبالتالي على تحقيق أهداف المؤسسة، كما تؤكّد الدراسات بأنّ لأساليب التأثير دورًا حقيقيًا في التفاعل والولاء التنظيمي وفي تشكيل فرق عمل ذاتية الإدارة.

أشارت دراستا يوكل وزملائه (Yukl et al, 2005) وكيسار (Ceaser, 2000) إلى أنّ المديرين الذين يفهمون الفروق بين أساليب التأثير سيكونون أكثر فاعلية في التأثير على العاملين في المؤسسة، خاصة في ظلّ التغيرات والتحولات السريعة التي تفرض استيعابها والتعامل معها بواقعية وبنجاعة.

يتضح أنّ جميع الأبحاث (بحر 2010)، (آل ناجي، 1996)، (الرشيد، 2003) التي أجريت على موضوع الأبعاد الثقافية أو موضوع الاختلافات بين الثقافية داخل المنظمات، أكّدت أثر الأبعاد على سلوكيات الأفراد العاملين وعلى إدراكهم لما يحدث داخل المنظمة واستجابتهم للممارسات القيادية.

كما يلاحظ، باستثناء دراسات قليلة مثل دراسة فاولر (1999) ودراسة الكيلاني وزملاؤه (2012) اللتين أجريتا على عينة من مؤسسات تربوية، فإنّ معظم الدراسات الأخرى التي استخدمت نظرية هوفستد قد تمّت في منظمات أعمال.

وكذلك فباستثناء دراسة الكيلاني وزملاؤه فإنّ الدراسات العربية التي ساتخدمت نظرية هوفستد قليلة.

من ناحية أخرى فإنّ قليلا جدا من الدراسات ربط بين أساليب التأثير وأبعاد نظرية هوفستد (فو ويوكل، 2000).

فيما يتعلق بأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، فإنّ الباحثة تمكّنت من تكوين تصور واضح لموضوع البحث، وذلك من خلال ما اتبعه الباحثون السابقون من أساليب وطرق ومناهج بحثية، وما توصلوا إليه من نتائج، مما ساعد الباحثة على صياغة مشكلة البحث والتساؤلات التي سعت الباحثة للإجابة عليها، واختيار المنهجية وتحديد الإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، فقد كانت هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة. إضافة إلى أنّ تلك الدراسات وجّهت الباحثة نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكّنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

إلا أنه يتبيّن، ومن خلال التمحيص في الدراسات السابقة، أنّه لم تجر أي دراسة عن الأبعاد الثقافية بشكل عام ولا عن علاقة الأبعاد الثقافية بالأساليب التأثيرية بشكل خاص في المجتمعات العربية، إضافة إلى أنّه لم تصل الباحثة إلى أي دراسة قام بها باحث أو باحثون عرب، فقد كانت الدراسات تجرى بالغالب من قبل باحثين غربيين وبعضهم يهود على الأمريكية، الأوروبية وشرقي آسيا إلا أنّها لم تتناول المجتمعات العربية.

كما لم تعثر الباحثة على أي دراسة بحثت الموضوع على المؤسسات التربوية لا في العالم ولا في العالم العربي، بل جميع الدراسات التي تناولت موضوع الأبعاد الثقافية لهوفستد تناولتها لبحث منظمات مختلفة في قطاعات الأعمال والتجارة والمحاسبة والجمارك وليس على مؤسسات تربوية.

لذلك تعدّ الدراسة الحالية، استمرارًا للأبحاث السابقة بموضوع الأبعاد الثقافية وأساليب التأثير إلا أنّها الأولى من نوعها على المؤسسات التربوية وباللغة العربية. تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في كونها بحثت الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها باختيار أساليب التأثير الإدارية تجاه العاملين، لما لهذا الموضوع من أهمية بالغة في تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف العاملين فيها خاصة في ظلّ العولمة والاختلاف الثقافي داخل المؤسسات حتى وإن كانت من نفس المجتمع العربي.

# الفصل الثالث
# الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي تمّ استخدامها ودلالات صدقها وثباتها وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

**مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي داخل الخط الأخضر للعام الدراسي 2011|2012، التي تشمل المدارس الابتدائية، الإعدادية والثانوية وعددهم 400 مدير ومديرة من ألوية التربية الخمسة (لواء الجنوب، ولواء القدس، ولواء المركز، ولواء الشمال ولواء حيفا).

**عيّنة الدراسة:**

تمّ اختيار عينة مكونة من 309 مديرين ومديرات للمؤسسات التربوية ممن يعملون في مدارس الوسط العربي الابتدائية والإعدادية والثانوية داخل الخط الأخضر بأسلوب طبقي عشوائي، حيث يمثّل متغير الدراسة (موقع المدرسة) المتغير الطبقي، وبهذا تمّ توزيع أداة الدراسة على أفراد عيّنة الدراسة بعد الحصول على موافقتهم للمشاركة في الدراسة، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.

| متغير الدراسة | مستويات المتغيرات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 127 | 41.1 |
| | أنثى | 182 | 58.9 |
| العمر | 20-24 | 32 | 10.4 |
| | 25-29 | 60 | 19.4 |
| | 30-34 | 49 | 15.9 |
| | 35-39 | 44 | 14.2 |
| | 40-49 | 76 | 24.6 |
| | 50-59 | 36 | 11.7 |
| | 60 أو أكثر | 12 | 3.9 |
| المستوى الأكاديمي | 12 سنة | 18 | 5.8 |
| | 13 سنة | 15 | 4.9 |
| | 14 سنة | 15 | 4.9 |
| | 15 سنة | 15 | 4.9 |
| | 16 سنة | 38 | 12.3 |
| | 17 سنة | 46 | 14.9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 18 سنة أو أكثر | 162 | 52.4 |
| المنصب | مدير مدرسة ابتدائية | 115 | 37.2 |
| الإداري | مدير مدرسة إعدادية | 51 | 16.5 |
| | مدير مدرسة ثانوية | 30 | 9.7 |
| | صاحب وظيفة إدارية في المدرسة | 113 | 36.6 |
| موقع | حيفا | 80 | 25.9 |
| المدرسة | المركز | 16 | 5.2 |
| | الجنوب | 51 | 16.5 |
| | القدس | 162 | 52.4 |
| | الكلي | 309 | 100.0 |



**منهج الدراسة:**

تمّ استخدام المنهج المسحي الارتباطي؛ بهدف دراسة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي، ودراسة تكتيكات التأثير الإداري الممارسة من قبلهم تجاه مرؤوسيهم، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأبعاد الثقافية وبين تكتيكات التأثير الإداري لديهم.

**أدوات الدراسة:**

قامت الباحثة بتبني أداتين: الأولى للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي، والثانية لتكتيكات التأثير الإدارية الممارسة من قبل مديري ومديرات المؤسسات

التربوية في الوسط العربي. هذا إضافة لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية لمديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي داخل الخط الأخضر، وذلك على النحو الآتي:

**أولاً. الأبعاد الثقافية لمديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي:**

تبّنت الدراسة مقياس الأبعاد الثقافية بنسخته العربية المُقننة من قبل (Hofstede) لسنة 2008 (VSM 08)، حيث يشتمل هذا المقياس على 34 سؤالاً، منها 28 سؤالا تعنى بالقيم الثقافية موزعة على سبعة أبعاد بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، بُعد الفردية مقابل الجماعية، بُعد الذكورية مقابل الأنثوية، بُعد اليقين مقابل اللايقين، بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى، بُعد الانغماس مقابل القناعة، بُعد الاحتفاء مقابل الانزواء] ولكلّ بُعد منها أربعة أسئلة وستة أسئلة لمتغيرات الدراسة الشخصية (الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي) والتنظيمية (المنصب الإداري، موقع المدرسة) لمديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي.

**دلالات الصدق والثبات لأداة الأبعاد الثقافية لمديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي:**

**أ. صدق المحتوى للأداة:**

تمّ عرض أداة الأبعاد الثقافية في صورتها الأولية، للتأكد من صدقها، على مجموعة من المحكّمين مؤلفة من ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة ممن يعملون في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقّة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الثقافي الذي تنتمي له،ووضوح الفقرات، الصياغة اللغوية، مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً على المجالات أو الفقرات، حيث لم يتم إبداء أية ملاحظة من قبلهم. (الملحق أ)

### ب. صدق البناء لأداة الدراسة:

تمّ تطبيق أداة الدراسة الخاصة بالأبعاد الثقافية لمديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي على عيّنة استطلاعية مؤلفة من 25 مديراً ومديرة من خارج عيّنة الدراسة النهائية، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات الأبعاد الثقافية كلٌ مع البعد الثقافي الذي تتبع له، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7). قيم معاملات ارتباط فقرات الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية مع أبعادها.

| البعد | رقم الفقرة | اتجاه الفقرة | مضمون الفقرة وفقاً للبعد الذي تنتمي له | الارتباط مع البعد |
|---|---|---|---|---|
| (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | 7 | | استشارتك من قبل رئيسك في القرارات التي تخص عملك | 0.23 |
| | 2 | سالبة | توفر رئيس يمكنك احترامه | -0.56 |
| | 23 | | في رأيك ما مدى خوف الموظفين من إظهار اختلاف آرائهم مع رؤسائهم؟ | 0.40 |
| | 26 | سالبة | إلى أي مدى أنت تتفق أو تختلف مع عبارة: "يجب تجنب أي نظام وظيفي يسمح بوجود رئيسين لنفس الموظف" | -0.60 |
| الفردية مقابل الجماعية | 4 | | توفر وظيفة مضمونة وطويلة الأمد | 0.39 |
| | 1 | سالبة | توفر وقت كافي للحياة الشخصية والعائلية | -0.32 |
| | 9 | | توفر عمل يحترمه أقاربك وأصدقاؤك | 0.52 |
| | 6 | سالبة | القيام بعمل ممتع | -0.38 |
| الذكورية مقابل الأنثوية | 5 | | توفر أناس مهيبين للعمل معهم | 0.21 |
| | 3 | سالبة | الحصول على التقدير للأداء الجيد | -0.38 |
| | 8 | | المعيشة في منطقة مميزة | 0.44 |
| | 10 | سالبة | توفر فرص للترقية | -0.28 |
| اليقين مقابل اللايقين | 20 | | بشكل عام، كيف تصف الحالة الصحية الخاصة بك في هذه الأيام؟ | 0.70 |
| | 16 | سالبة | ما مدى إحساسك بالقلق والتوتر | -0.71 |
| | 24 | | إلى أي مدى أنت تتفق أو تختلف مع عبارة: "بإمكان شخص ما أن يكون مديراً جيداً دون أن يجيب بدقة عن كل تساؤلات الموظفين عن قضايا العمل" | 0.35 |
| | 27 | سالبة | إلى أي مدى أنت تتفق أو تختلف مع عبارة: "لا يمكن انتهاك قوانين شركة أو هيئة ما حتى وإن ظنّ الموظف أنّ ذلك في صالح الشركة أو الهيئة" | -0.45 |
| التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | 18 | | هل شخصيتك في العمل هي نفسها في البيت؟ | 0.59 |
| | 15 | سالبة | إذا كان هناك شيء غالي الثمن ولديك رغبة شديدة لشرائه لكنك لا تملك المال الكافي لذلك، ما تفعل: | -0.61 |
| | 28 | | إلى أي مدى أنت تتفق أو تختلف مع عبارة: "لا بدّ أن نفخر بعظماء الماضي" | 0.20 |
| | 25 | سالبة | إلى أي مدى أنت تتفق أو تختلف مع عبارة: "الجهد المستمر (الإصرار) أضمن طريقة للوصول للنتائج" | -0.26 |
| الانغماس مقابل القناعة | 12 | | في حياتك الخاصة، ما مدى أهمية الاعتدال والتوسط | 0.31 |
| | 11 | سالبة | في حياتك الخاصة، ما مدى أهمية تخصيص وقت للمتعة والترفيه | -0.31 |
| | 19 | | هل تعتقد أنّ الآخرين أو الظروف أعاقوك عن عمل شيء عزمت على القيام به؟ | 0.66 |
| | 17 | سالبة | هل أنت شخص سعيد؟ | -0.49 |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | 14 | | في حياتك الخاصة، ما مدى أهمية التواضع | 0.26 |
| | 13 | سالبة | في حياتك الخاصة، ما مدى أهمية الكرم مع الآخرين | -0.35 |
| | 22 | | إلى أي درجة أنت فخور بانتمائك لبلدك؟ | 0.48 |
| | 21 | سالبة | ما مدى أهمية الدين (الشريعة) في حياتك؟ | -0.61 |

يلاحظ من الجدول 7، أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة] مع بعدها قد تراوحت بين (-0.60—0.40)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الفردية مقابل الجماعية) مع بُعدها قد تراوحت بين (-0.38—0.52)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الذكورية مقابل الأنثوية) مع بُعدها قد تراوحت بين (-0.38—0.44)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (اليقين مقابل اللايقين) مع بُعدها قد تراوحت بين (-0.71—0.70)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى] مع بُعدها قد تراوحت بين (-0.61—0.59)، وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الانغماس مقابل القناعة) مع بُعدها قد تراوحت بين (-0.49—0.66)، وأخيراً؛ أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد (الاحتفاء مقابل الانزواء) مع بُعدها قد تراوحت بين (-0.61—0.48).



### ج. صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة:

تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛ وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8): قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

| العلاقة الارتباطية | الإحصائي | (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | الفردية مقابل الجماعية | الذكورية مقابل الأنثوية | اليقين مقابل اللايقين | التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | الانغماس مقابل القناعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فردية مقابل الجماعية | معامل الارتباط | 0.04 | | | | | |
| | الدلالة الإحصائية | 0.512 | | | | | |
| ذكورية مقابل الأنثوية | معامل الارتباط | 0.07 | 0.05 | | | | |
| | الدلالة الإحصائية | 0.252 | 0.340 | | | | |
| يقين مقابل اللايقين | معامل الارتباط | 0.12 | -0.05 | -0.04 | | | |
| | الدلالة الإحصائية | 0.039 | 0.359 | 0.461 | | | |
| توجه (بعيد مقابل قصير) المدى | معامل الارتباط | -0.02 | -0.07 | -0.07 | 0.00 | | |
| | الدلالة الإحصائية | 0.766 | 0.242 | 0.218 | 0.963 | | |
| انغماس مقابل القناعة | معامل الارتباط | -0.14 | 0.14 | 0.09 | -0.34 | -0.09 | |
| | الدلالة الإحصائية | 0.012 | 0.016 | 0.098 | 0.000 | 0.124 | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحتفاء مقابل الانزواء | معامل الارتباط | 0.07 | -0.11 | -0.06 | -0.15 | -0.01 | 0.07 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.208 | 0.060 | 0.260 | 0.008 | 0.821 | 0.211 |

يلاحظ من الجدول 8، أنّ كافة قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية لم تزد عن قيمة 0.30 كمعيار لتدني القيمة التفسيرية لمعاملات الارتباط البينية؛ حيث تمّ استخدام اختبار (Bartlett) للتحقّق من جوهرية الارتباطات البيّنية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، حيث أسفرت نتيجة اختبار (Bartlett) عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية؛ مما يعني استقلالية الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي عن بعضها البعض، وهذا يُعتبر مؤشرا على صدق البناء الداخلي لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛ إذ أن كلّ بُعد يقيس بعداً ثقافياً بشكلٍ مستقل عن البعد الثقافي الآخر.

**د. ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لأداة الدراسة:**

تمّ تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي ، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛ تمّ إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول؛ بهدف حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول وبين التطبيق الثاني لأداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، وذلك كما هو مبيّن في الجدول 9.

الجدول (9): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

| الأبعاد | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | 0.72 | 0.90 | 4 |
| الفردية مقابل الجمعية | 0.81 | 0.89 | 4 |
| الذكورية مقابل الأنثوية | 0.79 | 0.91 | 4 |
| اليقين مقابل اللايقين | 0.82 | 0.88 | 4 |
| التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | 0.70 | 0.93 | 4 |
| الانغماس مقابل القناعة | 0.75 | 0.87 | 4 |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | 0.80 | 0.93 | 4 |

يتضح من الجدول 9، أنّ كافة مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية كانت كافية وفقاً لمعيار (Carmines, Zeller; 1979)، وأنّ كافة قيم ثبات الإعادة للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية كانت كافية أيضاً؛ إذ تُصنَّف على أنّها علاقات كبيرة أو كبيرة جداً وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs; 1988).

**هـ. معيار تصحيح أداة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومدراء المؤسسات التربوية في الوسط العربي:**

تمّ اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي لكلّ بُعد من الأبعاد الثقافية وفقاً لأدنى وأعلى قيمة مشاهدة لكلٍّ منها؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، وذلك كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10): معيار تصحيح الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية ضمن ثلاث فئات.

| البعد | القيمة: الصغرى | القيمة: العظمى | المدى | طول الفئة | الدرجة: متدنية من | متدنية إلى | متوسطة من | متوسطة إلى | مرتفعة من | مرتفعة إلى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفاوت في توزيع السلطة (قبول مقابل رفض) | -215 | 170 | 385 | 128.33 | -215 | -86.67 | -86.66 | 41.67 | 41.68 | 170.00 |
| الفردية مقابل الجمعية | -140 | 210 | 350 | 116.67 | -140 | -23.33 | -23.32 | 93.33 | 93.34 | 210.00 |
| الذكورية مقابل الأنثوية | -105 | 140 | 245 | 81.67 | -105 | -23.33 | -23.32 | 58.33 | 58.34 | 140.00 |
| اليقين مقابل اللايقين | -235 | 220 | 455 | 151.67 | -235 | -83.33 | -83.32 | 68.33 | 68.34 | 220.00 |
| التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | -235 | 160 | 395 | 131.67 | -235 | -103.33 | -103.32 | 28.33 | 28.34 | 160.00 |
| الانغماس مقابل القناعة | -120 | 265 | 385 | 128.33 | -120 | 8.33 | 8.34 | 136.67 | 136.68 | 265.00 |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | -170 | 240 | 410 | 136.67 | -170 | -33.33 | -33.32 | 103.33 | 103.34 | 240.00 |

**ثانياً. أداة تكتيكات التأثير الإدارية السائدة لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي:**

تم اعتماد الصيغة المختصرة لاستبيان سلوكيات التأثير الإداري (IBQ: Influence Behavior Questionnaire) الذي وضعه (Yukl) وزملاؤه يوكل (Yukl et al., 2008) المكونة من 11 سؤالاً تختبر مدى استجابة الموظف لطلبات المسؤول عند استخدام الأخير لكلّ واحد من تكتيكات التأثير الإحدى عشر، حيث تمّت ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى للتحقق من مدى مطابقة الترجمة العربية للأداة الثانية في صورتها الأصلية، لأغراض قياس مدى كفاءة كل أسلوب من تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛

**أ. صدق المحتوى للأداة:**

للتأكد من الصدق المنطقي لأداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛ تمّ عرضها في صورتها العربية الأولية، على مجموعة من المحكمين مؤلفة من ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة ممن يعملون في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين داخل الخط الأخضر، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقّة محتوى الأداة وصحتها من حيث درجة انتماء كلّ تكتيك ورد في الأداة إلى تكتيكات التأثير الإداري الفقرة، ووضوح الفقرات، الصياغة اللغوية، مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً على المجالات أو الفقرات حيث لم يتم إبداء أية ملاحظة من قبلهم. (الملحق ب)

**ب. صدق البناء لأداة الدراسة:**

تمّ تطبيق أداة الدراسة الثانية الخاصة بتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي على عيّنة استطلاعية مؤلفة من 25 مديراً ومديرة من خارج عيّنة الدراسة النهائية، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات تكتيكات التأثير الإداري مع الكلي لتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول 11.

الجدول (11): قيم معاملات ارتباط فقرات تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية مع الكلي لها.

| السلوكيات | الارتباط مع الكلي |
|---|---|
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب الإقناع العقلاني لإقناعهم بذلك | 0.21 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب الاستشارة لإقناعهم بذلك | 0.49 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب استدعاء القيم الملهمة لإقناعهم بذلك | 0.58 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب التعاون لإقناعهم بذلك | 0.45 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب المنفعة لإقناعهم بذلك | 0.54 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب التملق والمداهنة لإقناعهم بذلك | 0.52 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب التوجه الشخصي لإقناعهم بذلك | 0.47 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب المقايضة لإقناعهم بذلك | 0.50 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب المشروعية لإقناعهم بذلك | 0.45 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب الضغط لإقناعهم بذلك | 0.38 |
| عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب الائتلاف لإقناعهم بذلك | 0.24 |

يلاحظ من الجدول 11، أنّ قيم معاملات ارتباط تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي قد تراوحت بين (0.21—0.58)، وهي قيم مقبولة وفقاً لمعيار (عودة، 2010).

### ج. صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة:

لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛ تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البيّنية لتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وذلك كما في الجدول 12.

**الجدول (12): قيم معاملات الارتباط البينية لتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.**

| العلاقة الارتباطية | الإقناع العقلاني | الاستشارة | استدعاء القيم الملهمة | التعاون | المنفعة | التملق والمداهنة | التوجه الشخصي | المقايضة | المشروعية | الضغط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستشارة | 0.37 | | | | | | | | | |
| استدعاء القيم الملهمة | 0.26 | 0.51 | | | | | | | | |
| التعاون | 0.32 | 0.50 | 0.40 | | | | | | | |
| المنفعة | 0.15 | 0.53 | 0.48 | 0.52 | | | | | | |
| التملق والمداهنة | 0.25 | 0.39 | 0.42 | 0.45 | 0.42 | | | | | |
| التوجه الشخصي | -0.01 | 0.05 | 0.24 | 0.13 | 0.21 | 0.32 | | | | |
| المقايضة | -0.08 | 0.11 | 0.25 | 0.07 | 0.22 | 0.28 | 0.64 | | | |
| المشروعية | -0.06 | 0.06 | 0.21 | 0.09 | 0.18 | 0.16 | 0.53 | 0.57 | | |
| الضغط | 0.09 | 0.29 | 0.31 | 0.19 | 0.25 | 0.20 | 0.17 | 0.28 | 0.24 | |
| الائتلاف | -0.11 | 0.00 | 0.15 | -0.11 | 0.06 | 0.04 | 0.32 | 0.39 | 0.46 | 0.14 |

يلاحظ من الجدول 12، أنّ قيم معاملات الارتباط البينية لتكتيكات التأثير الإداري قد تراوحت بين (−0.11—0.64)، ونظراً لوجود 20 علاقة قد زادت قيمتها 0.30 كمعيار لتدني القيمة التفسيرية لمعاملات الارتباط البينية، فقد تمّ استخدام اختبار (Bartlett) للتحقّق من جوهرية الارتباطات البينية لتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، حيث أسفرت نتيجة اختبار (Bartlett) عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين تكتيكات التأثير الإداري؛ مما يعني استقلالية تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي عن بعضها البعض، وهذا يُعتبر مؤشرا على صدق البناء

الداخلي لأداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي إذ أنّ كلّ فقرة تقيس تكتيكاً للتأثير الإداري بشكل مستقل عن الفقرة الأخرى.

**د. ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لأداة الدراسة:**

تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، حيث بلغت قيمته (0.78)،لأغراض التحقّق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي؛ ، وتمّ إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بعد مرور اسبوعان من التطبيق الأول؛ بهدف حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول وبين التطبيق الثاني لأداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، حيث بلغت قيمته (0.86)، لأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية في الوسط العربي.

**معيار تصحيح أداة تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية:**

تمّ اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لكلّ تكتيك من تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، وذلك على النحو الآتي:

| درجة الممارسة للتكتيك | فئة المتوسطات الحسابية |
|---|---|
| كبيرة | 5.00–3.67 |
| متوسطة | 3.66–2.34 |
| متدنية | 2.33–1.00 |

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات؛ هما:

**أ. المتغيرات المستقلة لمديري ومديرات المؤسسات التربوية؛ وهي:**

**1. <u>المتغيرات الشخصية</u>؛ وهي:**

1) الجنس؛ وله فئتان (ذكر، أنثى).

2) العمر؛ وله سبعة مستويات (20-24، 25-29، 30-34، 35-39، 40-49، 50-59، 60 أو أكثر).

3) المستوى الأكاديمي؛ وله سبعة مستويات (12 سنة، 13 سنة، 14 سنة، 15 سنة، 16 سنة، 17 سنة، 18 سنة أو أكثر).

2. <u>المتغيرات التنظيمية</u>، وهي:

1) المنصب الإداري؛ وله أربعة مستويات (مدير مدرسة ابتدائية، مدير مدرسة إعدادية، مدير مدرسة ثانوية، صاحب وظيفة إدارية في المدرسة).

2) موقع المدرسة؛ وله أربعة مستويات (حيفا، المركز، الجنوب، القدس).

**ب. المتغيرات التابعة؛ وهي:**

كل من الأبعاد الثقافية: (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، الفردية مقابل الجمعية، الذكورية مقابل الأنثوية، اليقين مقابل اللايقين، التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى، الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، وأساليب التاثير المستخدمة.

**إجراءات الدراسة**

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
2. تطوير استمارة تكتيكات التأثير الإدارية من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، والتأكد من صدق الأداة المطورة وثباتها.
3. دمج أداتي الدراسة وإخراجهما في صورتهما النهائية.
4. تسهيل المهمة من خلال الحصول على مصادقة القسم العربي في وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر للحصول على تعاون وتجاوب من قبل المديرين والمديرات.
5. العمل على جمع الاستبانات من المدارس في الوسط العربي من أجل تفريغها على الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

**المعالجات الإحصائية:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، ، مع مراعاة ترتيب الأبعاد الثقافية تنازلياً لتبيان موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية على خارطة الأبعاد الثقافية الخاصة بهوفستيد.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ، مع مراعاة ترتيب تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية تنازلياً لتبيان درجة سيادتها لديهم.

تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وبين تكتيكات التأثير الإداري المستخدمة من قبلهم، للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية، وإجراء تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية، وإجراء اختبار (Games-Howell وScheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.

# الفصل الرابع
# عرض النتائج

يخصّص هذا الفصل لعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وسيتم العرض وفق أسئلة الدراسة:

أولاً: سؤال الدراسة الأول "ما موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد"؟ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، للإجابة على هذا السؤال ، مع مراعاة ترتيب الأبعاد الثقافية تنازلياً لتبيان موقع مديري ومديرات المؤسسات التربوية على خارطة الأبعاد الثقافية الخاصة بهوفستيد، وذلك كما في الجدول 13.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية مرتبة تنازلياً.

| الرتبة | رقم البعد | البعد | القيمة: الصغرى | القيمة: العظمى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس) | -120 | 265 | 45.372 | 65.67 | متوسطة |
| 2 | 7 | الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع) | -170 | 240 | 36.699 | 55.04 | متوسطة |
| 3 | 2 | الفردية مقابل الجمعية | -140 | 210 | 26.618 | 54.70 | متوسطة |
| 4 | 3 | الذكورية مقابل الأنثوية | -105 | 140 | 14.272 | 52.33 | متوسطة |
| 5 | 5 | التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | -235 | 160 | 10.437 | 64.08 | متوسطة |
| 6 | 1 | (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | -215 | 170 | 6.845 | 64.40 | متوسطة |
| 7 | 4 | اليقين مقابل اللايقين | -235 | 220 | -24.385 | 84.82 | متوسطة |

يلاحظ من الجدول 13، أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية قد جاءت ضمن درجة ممارسة (متوسطة) وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاءت الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً للترتيب الآتي:

أ. بُعد الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس) في المرتبة الأولى، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الانغماس (التساهل أو الغفران) أكثر من القناعة (كبح أو ضبط النفس).

ب. بُعد الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع) في المرتبة الثانية، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الاحتفاء (حب الظهور) أكثر من الانزواء (الحياء أو التواضع).

ج. بُعد الفردية مقابل الجمعية في المرتبة الثالثة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الفردية أكثر مما يميلون إلى الجمعية.

د. بُعد الذكورية مقابل الأنثوية في المرتبة الرابعة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الذكورية أكثر مما يميلون إلى الأنثوية.

هـ. بُعد التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى في المرتبة الخامسة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى التوجه بعيد المدى أكثر مما يميلون إلى التوجه قصير المدى.

و. بُعد (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة في المرتبة السادسة، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى التفاوت في توزيع السلطة أكثر مما يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة.

ز. بُعد اليقين مقابل اللايقين في المرتبة السابعة، حيث يمِيل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى تجنّب الغموض (اليقين) أكثر مما يميلون إلى الغموض (اللايقين).

ثانيا: سؤال الدراسة الثاني "ما تكتيكات التأثير الإداري السائدة لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية، للإجابة على هذا السؤال ، مع مراعاة ترتيب تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية تنازلياً لتبيان درجة سيادتها لديهم، وذلك كما في الجدول 14.

**الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكتيكات التأثير الإداري السائدة لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية مرتبة تنازلياً.**

| الرتبة | رقم السلوك | عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، فإلى أي مدى تستخدم أسلوب: | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | الإقناع العقلاني لإقناعهم بذلك | 3.825 | 1.09 | كبيرة |
| 2 | 4 | التعاون لإقناعهم بذلك | 3.783 | 1.05 | كبيرة |
| 3 | 2 | الاستشارة لإقناعهم بذلك | 3.725 | 1.10 | كبيرة |
| 4 | 5 | المنفعة لإقناعهم بذلك | 3.570 | 1.18 | متوسطة |
| 5 | 6 | التملق والمداهنة لإقناعهم بذلك | 3.453 | 1.21 | متوسطة |
| 6 | 10 | تستخدم الضغط لإقناعهم بذلك | 3.395 | 1.12 | متوسطة |
| 7 | 3 | استدعاء القيم الملهمة لإقناعهم بذلك | 3.298 | 1.18 | متوسطة |
| 8 | 7 | التوجه الشخصي لإقناعهم بذلك | 2.515 | 1.25 | متوسطة |
| 9 | 8 | المقايضة لإقناعهم بذلك | 2.456 | 1.30 | متوسطة |
| 10 | 9 | المشروعية لإقناعهم بذلك | 2.408 | 1.17 | متوسطة |
| 11 | 11 | الائتلاف لإقناعهم بذلك | 2.013 | 1.13 | قليلة |

يلاحظ من الجدول 14، أنّ تكتيكات التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية قد صُنّفت إلى ثلاث درجات ممارسة وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاءت تكتيكات التأثير الإداري السائدة لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً للترتيب الآتي:

أ. **ضمن درجة ممارسة (كبيرة): لكلٌ من تكتيكات التأثير الإداري التالية:**

1. أسلوب الإقناع العقلاني لإقناعهم بذلك في المرتبة الأولى.
2. أسلوب التعاون لإقناعهم بذلك في المرتبة الثانية.
3. أسلوب الاستشارة لإقناعهم بذلك في المرتبة الثالثة.

ب. **ضمن درجة ممارسة (متوسطة): لكلٌ من تكتيكات التأثير الإداري التالية:**

1. أسلوب المنفعة لإقناعهم بذلك في المرتبة الرابعة.
2. أسلوب التملق والمداهنة لإقناعهم بذلك في المرتبة الخامسة.
3. أسلوب استخدام الضغط لإقناعهم بذلك في المرتبة السادسة.
4. أسلوب استدعاء القيم الملهمة لإقناعهم بذلك في المرتبة السابعة.
5. أسلوب التوجه الشخصي لإقناعهم بذلك في المرتبة الثامنة.
6. أسلوب المقايضة لإقناعهم بذلك في المرتبة التاسعة.
7. أسلوب المشروعية لإقناعهم بذلك في المرتبة العاشرة.

ج. **ضمن درجة ممارسة (متدنية): لتكتيك التأثير الإداري الائتلاف لإقناعهم بذلك في المرتبة** الحادية عشرة.

ثالثاً. سؤال الدراسة الثالث "هل هناك علاقة ارتباطية بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وبين تكتيكات التأثير الإداري المستخدمة من قبلهم؟" تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وبين تكتيكات التأثير الإداري المستخدمة من قبلهم، للإجابة على هذا السؤال ، وذلك كما في الجدول 15.

**الجدول (15): قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وبين تكتيكات التأثير الإداري المستخدمة من قبلهم.**

| العلاقة الارتباطية | الإحصائي | التفاوت في توزيع السلطة (قبول مقابل رفض) | اليقين مقابل اللايقين | التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | الاحتفاء مقابل الازدراء | العلاقة الارتباطية | الإحصائي | الفردية مقابل الجماعية | الذكورية مقابل الأنثوية | الانغماس مقابل القناعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستشارة | الارتباط | 0.23 | 0.19 | 0.16 | 0.04 | الاستشارة | الارتباط | -0.11 | -0.14 | -0.12 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.000 | 0.001 | 0.006 | 0.448 | | الدلالة الإحصائية | 0.046 | 0.016 | 0.036 |
| المنفعة | الارتباط | 0.12 | 0.16 | 0.14 | 0.02 | المقايضة | الارتباط | -0.22 | -0.19 | -0.13 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.035 | 0.004 | 0.011 | 0.749 | | الدلالة الإحصائية | 0.000 | 0.001 | 0.022 |
| استدعاء القيم الملهمة | الارتباط | 0.15 | 0.16 | 0.09 | 0.01 | التوجه الشخصي | الارتباط | -0.11 | -0.15 | -0.01 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.007 | 0.004 | 0.100 | 0.855 | | الدلالة الإحصائية | 0.045 | 0.007 | 0.844 |
| التملق والمداهنة | الارتباط | 0.18 | 0.08 | 0.04 | 0.04 | الضغط | الارتباط | -0.20 | -0.10 | -0.16 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.001 | 0.161 | 0.466 | 0.469 | | الدلالة الإحصائية | 0.001 | 0.066 | 0.005 |
| التعاون | الارتباط | 0.18 | 0.05 | 0.00 | 0.10 | المشروعية | الارتباط | -0.19 | -0.11 | -0.15 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.001 | 0.383 | 0.937 | 0.078 | | الدلالة الإحصائية | 0.001 | 0.053 | 0.009 |
| الإقناع العقلاني | الارتباط | 0.09 | 0.07 | 0.04 | 0.12 | الائتلاف | الارتباط | -0.14 | -0.10 | -0.12 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.136 | 0.246 | 0.525 | 0.035 | | الدلالة الإحصائية | 0.012 | 0.088 | 0.037 |
| التوجه الشخصي | الارتباط | 0.01 | -0.08 | 0.06 | 0.16 | استدعاء القيم الملهمة | الارتباط | -0.05 | -0.12 | -0.09 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.859 | 0.187 | 0.326 | 0.005 | | الدلالة الإحصائية | 0.373 | 0.037 | 0.104 |
| المشروعية | الارتباط | 0.09 | 0.06 | 0.02 | 0.13 | التعاون | الارتباط | -0.06 | -0.13 | -0.06 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.102 | 0.261 | 0.753 | 0.021 | | الدلالة الإحصائية | 0.300 | 0.023 | 0.291 |
| الضغط | الارتباط | 0.01 | 0.20 | -0.02 | 0.00 | المنفعة | الارتباط | -0.05 | -0.01 | -0.06 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.868 | 0.000 | 0.669 | 0.950 | | الدلالة الإحصائية | 0.426 | 0.878 | 0.268 |
| المقايضة | الارتباط | -0.02 | 0.04 | 0.01 | 0.03 | التملق والمداهنة | الارتباط | -0.10 | -0.04 | -0.02 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.673 | 0.539 | 0.916 | 0.542 | | الدلالة الإحصائية | 0.095 | 0.507 | 0.667 |
| الائتلاف | الارتباط | 0.05 | 0.10 | -0.05 | -0.03 | الإقناع العقلاني | الارتباط | -0.08 | 0.10 | 0.07 |
| | الدلالة الإحصائية | 0.407 | 0.080 | 0.368 | 0.640 | | الدلالة الإحصائية | 0.173 | 0.070 | 0.198 |



يلاحظ من الجدول 15، أنّ كافة العلاقات بين الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وبين تكتيكات التأثير الإداري المستخدمة من قبلهم سواءً أكانت دالة إحصائياً أم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 قد صُنّفت على أنها (ضعيفة جداً) وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs; 1988)، كما يلاحظ من الجدول 15، وجود 30 علاقة دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ من أصل 77 علاقة ارتباطية، وقد تمّ تصنيف العلاقات الدالة إحصائياً وفقاً للاتجاه الخاص بها، وذلك على النحو الآتي:

أ. **علاقات موجبة الاتجاه (طردية): حيث يبلغ عددها 14 علاقة ارتباطية بين كلٍّ من:**

1. أسلوب الاستشارة لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، فاليقين مقابل اللايقين، ثمّ التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى].
2. أسلوب المنفعة لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، فاليقين مقابل اللايقين، ثمّ التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى].
3. أسلوب استدعاء القيم لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، ثمّ اليقين مقابل اللايقين].
4. أسلوب التملق والمداهنة لإقناعهم وبين البعد الثقافي [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.
5. أسلوب التعاون لإقناعهم وبين البعد الثقافي [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.
6. أسلوب الإقناع لإقناعهم وبين البعد الثقافي [الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع)] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

7. أسلوب التوجه الشخصي لإقناعهم وبين البعد الثقافي [الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع)] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

8. أسلوب المشروعية لإقناعهم وبين البعد الثقافي [الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع)] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

9. أسلوب الضغط لإقناعهم وبين البعد الثقافي (اليقين مقابل اللايقين) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

**ب. علاقات سالبة الاتجاه (عكسية): حيث يبلغ عددها 16 علاقة ارتباطية بين كلٍّ من:**

1. أسلوب الاستشارة لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [الفردية مقابل الجماعة، فالذكورية مقابل الأنثوية، ثم الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس)].

2. أسلوب المقايضة لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [الفردية مقابل الجمعية، فالذكورية مقابل الأنثوية، ثم الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس)].

3. أسلوب التوجه الشخصي لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [الفردية مقابل الجمعية، ثم الذكورية مقابل الأنثوية].

4. أسلوب الضغط لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [الفردية مقابل الجمعية، ثم الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس)].

5. أسلوب المشروعية لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [الفردية مقابل الجمعية، ثم الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس)].

6. أسلوب الائتلاف لإقناعهم وبين كلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية: [الفردية مقابل الجمعية، ثم الانغماس (التساهل أو الغفران) مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس)].

7. أسلوب استدعاء القيم الملهمة لإقناعهم وبين البعد الثقافي (الذكورية مقابل الأنثوية) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

8. أسلوب التعاون القيم الملهمة لإقناعهم وبين البعد الثقافي (الذكورية مقابل الأنثوية) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية.

رابعاً: سؤال الدراسة الرابع"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية تعزى لخصائصهم الشخصية (الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي) والمتغيرات التنظيمية (المنصب الإداري، موقع المدرسة)؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية للإجابة على هذا السؤال ، وذلك كما في الجدول 16.

**الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.**

| متغيرات الدراسة | مستويات المتغيرات | الإحصائي | (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | الفردية مقابل الجمعية | الذكورية مقابل الأنثوية | اليقين مقابل اللايقين | التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | الانغماس مقابل القناعة | الاحتفاء مقابل الانزواء |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | المتوسط الحسابي | 8.228 | 18.465 | 20.394 | -56.181 | -0.039 | 52.795 | 37.598 |
| | | الانحراف المعياري | 65.64 | 50.05 | 48.39 | 73.48 | 70.79 | 68.83 | 55.41 |
| | أنثى | المتوسط الحسابي | 5.879 | 32.308 | 10.000 | -2.198 | 17.747 | 40.192 | 36.071 |
| | | الانحراف المعياري | 63.68 | 57.17 | 54.64 | 85.32 | 58.04 | 63.05 | 54.93 |
| العمر | 20-24 | المتوسط الحسابي | 6.719 | 10.938 | -13.125 | -25.000 | -2.031 | 43.594 | 42.031 |
| | | الانحراف المعياري | 60.49 | 40.19 | 59.47 | 86.48 | 59.63 | 62.01 | 36.76 |
| | 25-29 | المتوسط الحسابي | -0.333 | 37.917 | 8.167 | -7.833 | 14.500 | 39.917 | 31.583 |
| | | الانحراف المعياري | 60.76 | 61.57 | 50.89 | 89.45 | 66.19 | 78.75 | 50.45 |
| | 30-34 | المتوسط الحسابي | -5.102 | 15.714 | 8.571 | -16.224 | 16.224 | 40.714 | 41.224 |
| | | الانحراف المعياري | 62.84 | 58.51 | 47.68 | 76.82 | 61.45 | 66.36 | 51.80 |
| | 35-39 | المتوسط الحسابي | 8.750 | 25.455 | 32.614 | -17.045 | -14.091 | 50.795 | 41.932 |
| | | الانحراف المعياري | 68.23 | 50.28 | 42.30 | 111.41 | 73.70 | 72.05 | 85.94 |
| | 40-49 | المتوسط الحسابي | 8.750 | 30.855 | 11.513 | -34.079 | 19.474 | 49.013 | 30.066 |
| | | الانحراف المعياري | 68.77 | 51.11 | 50.60 | 80.58 | 62.52 | 60.27 | 48.56 |
| | 50-59 | المتوسط الحسابي | 34.444 | 31.111 | 41.806 | -47.222 | 20.556 | 48.056 | 35.833 |
| | | الانحراف المعياري | 56.72 | 62.49 | 50.07 | 57.88 | 57.94 | 56.62 | 51.25 |
| | 60 أو أكثر | المتوسط الحسابي | -10.000 | 20.417 | 8.750 | -35.833 | 2.083 | 45.417 | 55.000 |
| | | الانحراف المعياري | 65.85 | 40.76 | 63.54 | 61.12 | 48.40 | 41.09 | 35.48 |
| المستوى الأكاديمي | 12 سنة | المتوسط الحسابي | 6.111 | 21.389 | 19.444 | -29.444 | -3.611 | 59.167 | 73.889 |
| | | الانحراف المعياري | 59.77 | 45.14 | 48.35 | 110.69 | 60.17 | 76.03 | 52.43 |
| | 13 سنة | المتوسط الحسابي | -51.667 | 46.667 | -11.667 | 46.667 | 25.000 | 25.000 | -36.667 |
| | | الانحراف المعياري | 42.75 | 95.09 | 74.44 | 138.25 | 38.73 | 14.64 | 82.09 |
| | 14 سنة | المتوسط الحسابي | 14.667 | 42.000 | 35.000 | -60.667 | -17.333 | 82.667 | 55.667 |
| | | الانحراف المعياري | 44.38 | 40.12 | 54.54 | 92.41 | 90.39 | 54.93 | 30.17 |
| | 15 سنة | المتوسط الحسابي | 38.667 | 37.333 | 25.667 | 1.000 | 18.667 | 37.333 | 29.667 |
| | | الانحراف المعياري | 43.07 | 56.85 | 52.03 | 53.69 | 51.04 | 64.14 | 61.98 |
| | 16 سنة | المتوسط الحسابي | 31.184 | 20.263 | 15.658 | 17.237 | 22.632 | 28.026 | 28.684 |
| | | الانحراف المعياري | 51.98 | 62.31 | 51.27 | 78.04 | 44.67 | 45.82 | 39.79 |
| | 17 سنة | المتوسط الحسابي | 17.826 | 23.587 | 7.609 | -21.522 | 2.065 | 40.326 | 46.196 |
| | | الانحراف المعياري | 57.90 | 46.70 | 52.65 | 62.48 | 64.68 | 74.26 | 48.52 |
| | 18 سنة أو أكثر | المتوسط الحسابي | -0.154 | 25.278 | 14.691 | -39.969 | 11.975 | 48.519 | 37.438 |
| | | الانحراف المعياري | 69.74 | 52.08 | 50.07 | 77.54 | 67.83 | 68.52 | 52.43 |
| المنصب الإداري | مدير مدرسة ابتدائية | المتوسط الحسابي | 3.783 | 26.478 | 19.174 | -49.478 | 5.870 | 51.304 | 40.783 |
| | | الانحراف المعياري | 68.52 | 54.58 | 45.24 | 77.07 | 70.11 | 60.01 | 48.86 |
| | مدير | المتوسط الحسابي | -21.275 | 40.490 | 16.471 | -23.922 | 0.000 | 73.627 | 11.569 |

| متغيرات الدراسة | مستويات المتغيرات | الإحصائي | (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | الفردية مقابل الجمعية | الذكورية مقابل الأنثوية | اليقين مقابل اللايقين | التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | الانغماس مقابل القناعة | الاحتفاء مقابل الانزواء |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مدرسة إعدادية | الانحراف المعياري | 68.85 | 65.80 | 58.29 | 110.02 | 65.07 | 77.07 | 82.40 |
| | مدير مدرسة ثانوية | المتوسط الحسابي | -1.000 | 17.500 | 5.833 | -58.333 | 19.000 | 63.333 | 43.667 |
| | | الانحراف المعياري | 56.50 | 38.72 | 66.33 | 73.89 | 65.66 | 63.32 | 49.69 |
| | صاحب وظيفة إدارية في المدرسة | المتوسط الحسابي | 24.735 | 22.920 | 10.531 | 9.956 | 17.522 | 21.814 | 42.035 |
| | | الانحراف المعياري | 54.53 | 52.45 | 52.27 | 69.12 | 56.05 | 58.82 | 43.41 |
| موقع المدرسة | حيفا | المتوسط الحسابي | 29.438 | 24.938 | 24.938 | -12.500 | 18.063 | 39.875 | 43.500 |
| | | الانحراف المعياري | 49.07 | 45.31 | 51.40 | 57.97 | 54.39 | 45.35 | 46.80 |
| | المركز | المتوسط الحسابي | 34.063 | 19.688 | 4.375 | -26.875 | 5.625 | 9.688 | 34.688 |
| | | الانحراف المعياري | 46.66 | 49.45 | 47.61 | 50.39 | 61.67 | 70.23 | 35.61 |
| | الجنوب | المتوسط الحسابي | 13.922 | 24.706 | 4.804 | 19.314 | 6.471 | 15.882 | 37.451 |
| | | الانحراف المعياري | 62.29 | 60.74 | 43.73 | 86.67 | 60.70 | 64.06 | 48.65 |
| | القدس | المتوسط الحسابي | -9.228 | 28.735 | 12.963 | -43.765 | 8.395 | 60.895 | 33.302 |
| | | الانحراف المعياري | 68.85 | 57.72 | 55.15 | 92.15 | 69.75 | 69.63 | 61.91 |

يلاحظ من الجدول 16، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) 5-way ANOVA without Interaction للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية، وذلك كما في الجدول 17.

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعل) للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | الجنس | 220.589 | 1 | 220.589 | 0.060 | 0.807 |
| | العمر | 39588.581 | 6 | 6598.097 | 1.787 | 0.102 |
| | المستوى الأكاديمي | 52133.140 | 6 | 8688.857 | 2.353 | 0.031 |
| | المنصب الإداري | 12323.147 | 3 | 4107.716 | 1.112 | 0.344 |
| | موقع المدرسة | 27763.983 | 3 | 9254.661 | 2.506 | 0.059 |
| | الخطأ | 1067346.013 | 289 | 3693.239 | | |
| | الكلي | 1277248.544 | 308 | | | |
| الفردية مقابل الجمعية | الجنس | 16789.965 | 1 | 16789.965 | 5.661 | 0.018 |
| | العمر | 26363.807 | 6 | 4393.968 | 1.482 | 0.184 |
| | المستوى الأكاديمي | 8864.674 | 6 | 1477.446 | 0.498 | 0.810 |
| | المنصب الإداري | 7705.090 | 3 | 2568.363 | 0.866 | 0.459 |
| | موقع المدرسة | 1104.881 | 3 | 368.294 | 0.124 | 0.946 |
| | الخطأ | 857078.072 | 289 | 2965.668 | | |
| | الكلي | 921540.939 | 308 | | | |
| الذكورية مقابل الأنثوية | الجنس | 332.328 | 1 | 332.328 | 0.128 | 0.721 |
| | العمر | 50209.429 | 6 | 8368.238 | 3.230 | 0.004 |
| | المستوى الأكاديمي | 16939.980 | 6 | 2823.330 | 1.090 | 0.369 |
| | المنصب الإداري | 2518.646 | 3 | 839.549 | 0.324 | 0.808 |
| | موقع المدرسة | 3001.323 | 3 | 1000.441 | 0.386 | 0.763 |
| | الخطأ | 748791.195 | 289 | 2590.973 | | |
| | الكلي | 843561.165 | 308 | | | |
| اليقين مقابل اللايقين | الجنس | 52951.438 | 1 | 52951.438 | 8.982 | 0.003 |
| | العمر | 20629.818 | 6 | 3438.303 | 0.583 | 0.744 |
| | المستوى الأكاديمي | 123188.082 | 6 | 20531.347 | 3.483 | 0.002 |
| | المنصب الإداري | 39319.960 | 3 | 13106.653 | 2.223 | 0.086 |
| | موقع المدرسة | 35578.507 | 3 | 11859.502 | 2.012 | 0.112 |
| | الخطأ | 1703747.719 | 289 | 5895.321 | | |
| | الكلي | 2215933.172 | 308 | | | |
| التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى | الجنس | 21134.843 | 1 | 21134.843 | 5.289 | 0.022 |
| | العمر | 41613.750 | 6 | 6935.625 | 1.736 | 0.113 |
| | المستوى الأكاديمي | 17123.983 | 6 | 2853.997 | 0.714 | 0.638 |
| | المنصب الإداري | 9247.825 | 3 | 3082.608 | 0.771 | 0.511 |
| | موقع المدرسة | 2237.675 | 3 | 745.892 | 0.187 | 0.905 |
| | الخطأ | 1154907.916 | 289 | 3996.221 | | |
| | الكلي | 1264816.019 | 308 | | | |

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانغماس مقابل القناعة | الجنس | 43.698 | 1 | 43.698 | 0.011 | 0.916 |
| | العمر | 5491.830 | 6 | 915.305 | 0.235 | 0.965 |
| | المستوى الأكاديمي | 58422.650 | 6 | 9737.108 | 2.496 | 0.023 |
| | المنصب الإداري | 40791.497 | 3 | 13597.166 | 3.486 | 0.016 |
| | موقع المدرسة | 24381.896 | 3 | 8127.299 | 2.084 | 0.103 |
| | الخطأ | 1127323.945 | 289 | 3900.775 | | |
| | الكلي | 1328432.201 | 308 | | | |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | الجنس | 2265.460 | 1 | 2265.460 | 0.867 | 0.353 |
| | العمر | 24413.693 | 6 | 4068.949 | 1.557 | 0.160 |
| | المستوى الأكاديمي | 118514.563 | 6 | 19752.427 | 7.558 | 0.000 |
| | المنصب الإداري | 29276.588 | 3 | 9758.863 | 3.734 | 0.012 |
| | موقع المدرسة | 16993.730 | 3 | 5664.577 | 2.167 | 0.092 |
| | الخطأ | 755323.668 | 289 | 2613.577 | | |
| | الكلي | 933133.010 | 308 | | | |

يتبين من الجدول 17، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية [الفردية مقابل الجمعية، اليقين مقابل اللايقين، التوجه (بعيد مقابل قصير) المدى] لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لمتغير الدراسة الشخصي (الجنس) لصالح مديري المؤسسات التربوية الذين يميلون إلى الجمعية أكثر مديرات المؤسسات التربوية اللاتي يملن إلى الفردية، ولصالح مديري المؤسسات التربوية الذين يميلون إلى تجنب الغموض (اليقين) أكثر مديرات المؤسسات التربوية اللاتي يملن إلى تقبل الغموض (اللايقين)، وكذلك لصالح مديرات المؤسسات التربوية اللاتي يملن إلى التوجه بعيد المدى أكثر من مديري المؤسسات التربوية الذين يميلون إلى التوجه قصير المدى.

كما يتبين من الجدول 17، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لمتغيرات الدراسة

الشخصية (المستوى الأكاديمي، العمر) والتنظيمية (المنصب الإداري)؛ ولكون متغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية سالفة الذكر متعددة المستويات؛ تم إجراء اختبار Levene للتحقق من انتهاك تجانس التباين للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية؛ بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية، وذلك كما هو مبين في الجدول 18.

**الجدول (18): نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين للأبعاد الثقافية لدى مديري المؤسسات التربوية وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية.**

| البعد | قيمة ف المحسوبة | درجة حرية البسط | درجة حرية المقام | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| اليقين مقابل اللايقين | 1.687 | 166 | 142 | 0.001 |
| الانغماس مقابل القناعة | 1.403 | 166 | 142 | 0.019 |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | 1.395 | 166 | 142 | 0.021 |

يتضح من الجدول 18، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة α=0.05 لكلٍّ من الأبعاد الثقافية [اليقين مقابل اللايقين، الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء]؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لكلٍّ من الأبعاد الثقافية [اليقين مقابل اللايقين، الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء] وضرورة إجراء اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لكلٍّ من الأبعاد

الثقافية [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، الذكورية مقابل الأنثوية] وفقاً لمتغيرات الدراسة الشخصية والتنظيمية سالفة الذكر، وذلك كما في الجداول 19، 20، 21.

**الجدول (19): نتائج اختباري Games-Howell وScheffe للمقارنات البعدية المتعددة للأبعاد الثقافية [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة، اليقين مقابل اللايقين، الانغماس مقابل الانزواء] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة الشخصي (المستوى الأكاديمي)**

| البعد | المستوى الأكاديمي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة | المستوى الأكاديمي | | 13 | 18 أو أكثر | 12 | 14 | 17 | 16 |
| | Scheffe | المتوسط الحسابي | -51.667 | -0.154 | 6.111 | 14.667 | 17.826 | 31.184 |
| | 18 أو أكثر | -0.154 | 51.512 | | | | | |
| | 12 | 6.111 | 57.778 | 6.265 | | | | |
| | 14 | 14.667 | 66.333 | 14.821 | 8.556 | | | |
| | 17 | 17.826 | 69.493 | 17.980 | 11.715 | 3.159 | | |
| | 16 | 31.184 | 82.851 | 31.339 | 25.073 | 16.518 | 13.358 | |
| | 15 | 38.667 | 90.333 | 38.821 | 32.556 | 24.000 | 20.841 | 7.482 |
| اليقين مقابل اللايقين | المستوى الأكاديمي | | 14 | 18 أو أكثر | 12 | 17 | 15 | 16 |
| | Games-Howell | المتوسط الحسابي | -60.667 | -39.969 | -29.444 | -21.522 | 1.000 | 17.237 |
| | 18 أو أكثر | -39.969 | 20.698 | | | | | |
| | 12 | -29.444 | 31.222 | 10.525 | | | | |
| | 17 | -21.522 | 39.145 | 18.447 | 7.923 | | | |
| | 15 | 1.000 | 61.667 | 40.969 | 30.444 | 22.522 | | |
| | 16 | 17.237 | 77.904 | 57.206 | 46.681 | 38.759 | 16.237 | |
| | 13 | 46.667 | 107.333 | 86.636 | 76.111 | 68.188 | 45.667 | 29.430 |
| الانغماس مقابل القناعة | المستوى الأكاديمي | | 13 | 16 | 15 | 17 | 18 أو أكثر | 12 |
| | Games-Howell | المتوسط الحسابي | 25.000 | 28.026 | 37.333 | 40.326 | 48.519 | 59.167 |
| | 16 | 28.026 | 3.026 | | | | | |
| | 15 | 37.333 | 12.333 | 9.307 | | | | |
| | 17 | 40.326 | 15.326 | 12.300 | 2.993 | | | |
| | 18 أو أكثر | 48.519 | 23.519 | 20.492 | 11.185 | 8.192 | | |
| | 12 | 59.167 | 34.167 | 31.140 | 21.833 | 18.841 | 10.648 | |
| | 14 | 82.667 | 57.667 | 54.640 | 45.333 | 42.341 | 34.148 | 23.500 |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | المستوى الأكاديمي | | 13 | 16 | 15 | 18 أو أكثر | 17 | 14 |
| | Games-Howell | المتوسط الحسابي | -36.667 | 28.684 | 29.667 | 37.438 | 46.196 | 55.667 |
| | 16 | 28.684 | 65.351 | | | | | |
| | 15 | 29.667 | 66.333 | 0.982 | | | | |
| | 18 أو أكثر | 37.438 | 74.105 | 8.754 | 7.772 | | | |
| | 17 | 46.196 | 82.862 | 17.511 | 16.529 | 8.757 | | |
| | 14 | 55.667 | 92.333 | 26.982 | 26.000 | 18.228 | 9.471 | |
| | 12 | 73.889 | 110.556 | 45.205 | 44.222 | 36.451 | 27.693 | 18.222 |

يتضح من الجدول 19، أن النتائج كانت على النحو الآتي:

أ. فيما يخص البعد الثقافي (الاحتفاء مقابل الانزواء) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (12 سنة) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (14 سنة) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (17 سنة) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي لهم (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء، 4) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (18 سنة أو أكثر) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى الانزواء.

ب. فيما يخص البعد الثقافي [(قبول مقابل رفض) التفاوت في توزيع السلطة] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (15 سنة) يميلون إلى قبول التفاوت في توزيع السلطة أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (16 سنة) يميلون إلى قبول التفاوت في توزيع السلطة أكثر من مديري

ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (17 سنة) يميلون إلى قبول التفاوت في توزيع السلطة أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى رفض التفاوت في توزيع السلطة.

ج. فيما يخصّ البعد الثقافي (الانغماس مقابل القناعة) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (14 سنة) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى القناعة، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (14 سنة) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (16 سنة) الذين يميلون إلى القناعة، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (18 سنة أو أكثر) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (13 سنة) الذين يميلون إلى القناعة.

د. فيما يخص البعد الثقافي (اليقين مقابل اللايقين) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المستوى الأكاديمي): إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية من المستوى الأكاديمي (16 سنة) يميلون إلى تقبل الغموض (اللايقين) أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن المستوى الأكاديمي (18 سنة أكثر) الذين يميلون إلى تجنب الغموض (اليقين).

الجدول (20): نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للأبعاد الثقافية [الانغماس مقابل القناعة، الاحتفاء مقابل الانزواء] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المنصب الإداري)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الانغماس مقابل القناعة | المنصب الإداري | | صاحب وظيفة إدارية في المدرسة | مدير مدرسة ابتدائية | مدير مدرسة ثانوية |
| | Games-Howell | المتوسط الحسابي | 21.814 | 51.304 | 63.333 |
| | مدير مدرسة ابتدائية | 51.304 | 29.490 | | |
| | مدير مدرسة ثانوية | 63.333 | 41.519 | 12.029 | |
| | مدير مدرسة إعدادية | 73.627 | 51.813 | 22.323 | 10.294 |
| الاحتفاء مقابل الانزواء | المنصب الإداري | | مدير مدرسة إعدادية | مدير مدرسة ابتدائية | صاحب وظيفة إدارية في المدرسة |
| | Games-Howell | المتوسط الحسابي | 11.569 | 40.783 | 42.035 |
| | مدير مدرسة ابتدائية | 40.783 | 29.214 | | |
| | صاحب وظيفة إدارية في المدرسة | 42.035 | 30.467 | 1.253 | |
| | مدير مدرسة ثانوية | 43.667 | 32.098 | 2.884 | 1.631 |

يتضح من الجدول 20، أنّ نتائجه كانت على النحو الآتي:

أ. فيما يخص البعد الثقافي (الانغماس مقابل القناعة) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المنصب الإداري): 1) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة إعدادية) يميلون إلى الانغماس أكثر

من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (صاحب وظيفة إدارية في المدرسة) الذين يميلون إلى القناعة، 2) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة ثانوية) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (صاحب وظيفة إدارية في المدرسة) الذين يميلون إلى القناعة، 3) إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة ابتدائية) يميلون إلى الانغماس أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (صاحب وظيفة إدارية في المدرسة) الذين يميلون إلى القناعة.

ب.فيما يخص البعد الثقافي (الاحتفاء مقابل الانزواء) لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة التنظيمي (المنصب الإداري): إن مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة ثانوية) يميلون إلى الاحتفاء أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية ممن يشغلون المنصب الإداري (مدير مدرسة إعدادية) الذي يميلون إلى الانزواء.



**الجدول (21): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة للبعد الثقافي [الذكورية مقابل الأنثوية] لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية وفقاً لمتغير الدراسة الشخصي (العمر).**

| العمر | | 20-24 | 25-29 | 30-34 | 60 أو أكثر | 40-49 | 35-39 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Scheffe | المتوسط الحسابي | -13.125 | 8.167 | 8.571 | 8.750 | 11.513 | 32.614 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25-29 | 8.167 | 21.292 | | | | | |
| 30-34 | 8.571 | 21.696 | 0.405 | | | | |
| 60 أو أكثر | 8.750 | 21.875 | 0.583 | 0.179 | | | |
| 40-49 | 11.513 | 24.638 | 3.346 | 2.942 | 2.763 | | |
| 35-39 | 32.614 | 45.739 | 24.447 | 24.042 | 23.864 | 21.100 | |
| 50-59 | 41.806 | 54.931 | 33.639 | 33.234 | 33.056 | 30.292 | 9.192 |

يتضح من الجدول 21، أنّ مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (50-59) يميلون إلى الذكورية أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (20-24) الذين يميلون إلى الأنثوية، كما يتضح من الجدول 21، أنّ مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (35-39) يميلون إلى الذكورية أكثر من مديري ومديرات المؤسسات التربوية من ذوي الفئة العمرية (20-24) الذين يميلون إلى الأنثوية.

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الكشف عن الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر (عرب 1948) ومن ثمّ فحص أساليبهم الإدارية المستخدمة للتأثير في المعلمين أو لإقناعهم بالتغيير، والكشف عن العلاقة بين البعد الثقافي لمدير المدرسة وبين أسلوبه الإداري للتأثير والإقناع.

تبيّن من خلال الإجابة على السؤال الأول حول موقع مديري ومديرات المدارس العربية على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المدارس العربية قد جاءت ضمن درجة ممارسة (متوسطة) وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأنّ المجتمع العربي داخل الخط الأخضر يدرك ويعرّف في الأدب المهني في السنوات الأخيرة على أنّه مجتمع في مراحل التطور من التقليدية الى العصرنة ( Shapira, Arar and Azaiza, 2010). كما أنّه يواجه تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية واسعة الأثر والتأثير على الجماعة والأفراد وهذه التحولات جاءت نتيجة وقوع الجمهور العربي تحت تأثير الثقافة اليهودية و"اشتباكه" اليومي مع المجتمع الاسرائيلي (وتد، Arar; Shapira; Azaiza & Hertz-2003 Lazarowitz, 2013)، الذي يقع بدوره إلى حدّ كبير تحت تأثير الثقافة الغربية. مثل هذه العملية المستمرة من التأثير أحدثت تبايُنا عميقًا ما بين مجموعات وما بين أفراد داخل المجتمع العربي ذاته (أبو عصبة، 2012).

كشفت نتائج الدراسة الحالية أنّ بُعد الانغماس مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس) جاء في المرتبة الأولى بين الأبعاد الثقافية السبع، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الانغماس والتساهل أو الغفران أكثر من القناعة وكبح أو ضبط النفس. يمكن عزو هذه النتيجة إلى الأعباء والمهام الكبيرة التي يقوم بها مديرو ومديرات المؤسسات كما أنّ التحديات والصعوبات التي يواجهونها مركبة ومعقدة مما يجعل لديهم ميلا للانغماس ولتدليل ذواتهم وتعتقد الباحثة أنّ الحالة المادية والاجتماعية لهؤلاء القياديين غالبا ما تكون جيدة، خاصة وأننا نتحدث عن مديري مدارس يمارسون دورا مفصليا بين مطرقة التوجيهات والمراقبة الدائمة لأدائهم من قبل المفتشين وبين انسلاخ المدرسة العربية عن واقعها وروايتها وما يكتنفها من عدم دعم الأهل والمجتمع المحلي (Arar & Abu-Asbah, 2013). كما يمكن تفسير النتيجة من خلال إدراك المديرين لذواتهم ولعائلاتهم كقياديين وكمتعلمين في المجتمع بأنّهم أكثر تطورًا وتقدمًا عن الآخرين وبأنّه يحقّ لهم ما يحقّ للقياديين في المجتمعات المتطورة من ترفيه وتنزه وترف، وبذلك يعطون لأنفسهم شرعية لذلك (الحاج، 1994، وسموحة 1996).

جاء بُعد الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع) في المرتبة الثانية، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الاحتفاء (حب الظهور) أكثر من الانزواء (الحياء أو التواضع). يتفاخر القياديون التربويون بأنفسهم في ظلّ غياب القيادات السياسية والدور السياسي للمجتمع العربي داخل الخط الأخضر (Arar & Shapira, 2012)، كما أنّ المجتمع يعتمد عليهم لقيادته، حيث يتمّ اعتبارهم في كثير من الأحيان المرجعية المهنية والمجتمعية وذلك في ظلّ انغلاق أسواق العمل أمام الاكاديمين العرب يبقى جهاز التعليم المشغل الأول للاكاديميين

العرب، تعد سلطة مدير المدرسة بعد مهمة رئيس السلطة المحلية ثاني أهم سلطة في الهرم المحلي للقرية العربية (ابو عصبة وعرار، 2010؛ عزايزة، 2002). في حين تؤكد بعض الدراسات السابقة على مفصلية الحضور لدى مدير المؤسسة في اروقتها الاساسية كأحد ادوات التأثير على الاداء وكأحد عوامل نفوذ الادارة التربوية( Marzano et al., 2005).

كما برز بعد الفردية مقابل الجمعية في المرتبة الثالثة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى الفردية أكثر مما يميلون إلى الجمعية. من وجهة نظر الباحثة فإن لهذه النتيجة علاقة بما ذكر آنفًا بخصوص اعتبار المجتمع في مراحل التطور فلا هو مجتمع شرقي محافظ بدرجة كبيرة ولا هو مجتمع غربي منفتح ومتطور بدرجة المجتمعات الغربية، مما يخلق نوعًا من التقدم الذاتي الفردي والاستقلالية لدى بعض العائلات عن المعايير المجتمعية السائدة خاصة العائلات المرموقة والتي تحظى بحالة اجتماعية اقتصادية جيدة (Abu-Baker, 2003). مما يتفق مع دراسة (Olausson, et al, 2009)، والتي تشير إلى مدى حرية الفرد في التعبير عن ذاته بشكل مستقل عن مجموعته أو مجتمعه الثقافي لدى الأشخاص ذوي البعد الفردي المرتفع وإلى وجود رابط ضعيف مع الناس. المجتمع الذي فيه علامة الفردية منخفضة، فسيكون فيه تماسك أقوى للمجموعة، ومقدار كبير من الولاء والاحترام لأفراد الجماعة. تختلف هذه الدراسة مع ما توصل إليه الكيلاني وزملاؤه (2012) في تطبيق أبعاد هوفستد على المجتمع الأردني حيث وجدوا أنّ المجتمع الأردني لا زال يحتل مرتبة متدنية في بعد الفردية.

وجاء بعد الذكورية مقابل الأنثوية في المرتبة الرابعة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى الذكورية أكثر مما يميلون إلى الأنثوية، وهي النتيجة التي تلتقي مع بحث كلّ من عرار

وابلاتكا (2012) والذي قارن بين مفهوم ذكورية وأنوثة مدير المدرسة لدى المعلمين العرب واليهود، وتوصلا الى نتيجة مفادها أنّ المعلمين العرب ورغم كونهم طبقة المجتمعة المثقفة يميلون الى اعتماد صفات ذكورية وتفضيلها في الادارة التربوية مثل الحزم والجزم والشجاعة على حدّ اعتقادهم ويدفعون بمثل هذه الممارسات الادارية في المدرسة، في حال يعتبرون الأسلوب الأبوي أسلوبا مفضلا لديهم في نقدهم لبعض الاساليب الانثوية في الإدارة مثل العطف والرحمة في التعامل والاهتمام المفرط (Arar & Oplatka, 2012)، وهو ما يختلف مع ما توصلت إليه مريان كولمان في بحثها حول النساء في المناصب المرموقة من أنّ الجيل الاول من النساء الإداريات مارس أساليب ذكورية وسلطوية في الإدارة أما الأجيال اللاحقة فقد حققت ذاتها ومارست أساليب تمزج الذكوري بالأنثوي (Coleman, 2011)، مما يشير حسب دراسة هوفستيد إلى أنّ المجتمع العربي يميل لوضع قيمة عالية للتميز والتحدي والتقدم، ويريد العاملون الحصول على رواتب عالية، ولا يمانعون في التنافس مع الآخرين لصالحهم. بالمقابل يضع العمال، في الدول الأقل ذكورية (الأنثوية)، قيمة مرتفعة للعلاقات الجيدة البيئية الباعثة على السرور، والتعاون والخدمة، وهناك تعتبر المحافظة على علاقة جيدة بين الأشخاص دافعاً قويّا (Hofstede, 1996). أما في الدول الذكورية، فتلتزم النساء بالقيم الذكورية أيضاً، ولكن بدرجة أقلّ مما يفعله الرجال، وبالمقابل يلتزم الرجال في ثقافات الأنوثة إلى القيم الأنثوية، ولكن بدرجة أقلّ قوة مما تفعل النساء.

جاء بُعد التوجه بعيد مقابل قصير المدى في المرتبة الخامسة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى التوجه بعيد المدى أكثر مما يميلون إلى التوجه قصير المدى. يعكس التوجه

بعيد المدى مدى تشديد المجتمع على التفكير بالمستقبل البعيد. يتصف مثل هذا المجتمع بالحرص على التوفير والمواظبة والنمو والتقدم والمثابرة (Hofstede, 2008).

جاء قبول التفاوت الواسع في توزيع السلطة في المرتبة السادسة، وهذا يشير إلى تحول في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر حيث لم يعد يقبل بتفاوت كبير في توزيع السلطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكيلاني وآخرون (2012) من أنّ المجتمع الأردني احتل مرتبة متدنية على بُعد قبول التفاوت في السلطة. يعود هذا إلى التعليم والتنوير اللذين من شأنهما زيادة تمسك الإنسان بحقوقه وبدوره في المشاركة.

أما بعد اليقين مقابل اللايقين فقد جاء في المرتبة السابعة. وهذا يعني أنّ المجتمع العربي داخل الخط الأخضر يتجه بسرعة نحو المرونة والإبداع والتجديد والاختراعات وتفضيل التغيير على الثبات، كما يهتم بسيرورات العمل ومراحل اتخاذ القرارات أكثر من فحوى القرار ومن تطبيقه (Arar & Abu-Asbah, 2013). تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكيلاني وآخرون (2012) من أنّ المجتمع الأردني احتل مرتبة متدنية على بعد تجنب الغموض.

تختلف هذه النتائج في مجملها عن النتائج التي توصل إليها هوفستد (1980) فيما يتعلق ببعض الدول العربية وعمّمها على العالم العربي ككل. وهذا يعني إما أنه كان من الخطأ تعميم تلك النتائج أو أن المجتمعات العربية أو بعضها قد تغير منذ نشر هوفستد دراساته.

أما نتائج الاجابة على السؤال الثاني: ما تكتيكات التأثير الإداري السائدة لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية؟ أبرزت الدراسة وبعد تصنيف الأساليب إلى ثلاث درجات ممارسة وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث أن أساليب التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات

التربوية التي تمارس بشكل كبير هي الأساليب الثلاث: أسلوب الإقناع العقلاني من أجل إقناع التابعين للقيام بعمل ما أو التأثير عليهم من أجل إجراء تغيير معين، يأتي أسلوب التعاون لإقناعهم في المرتبة الثانية، أما أسلوب الاستشارة للإقناع فيأتي بالمرتبة الثالثة.

كما تبيّن نتائج الدراسة أنّ أساليب التأثير الإدارية المستخدمة بدرجة متوسطة من قبل مديري المؤسسات التربوية هي كلّ من: أسلوب المنفعة، أسلوب التملق والمداهنة، أسلوب استخدام الضغط لإقناعهم، أسلوب استدعاء القيم الملهمة، أسلوب التوجه الشخصي، أسلوب المقايضة، وأسلوب المشروعية، ولقد ميزت هذه السلوكات الإدارية مديري الجمعيات التطوعية في الولايات المتحدة (Gasman; Drezner; Epstien, Freeman & Avery, 2011).

أما الأسلوب المستخدم بشكل قليل من قبل المديرين فهو أسلوب الائتلاف للتأثير على التابعين وإقناعهم بالتغيير، تفسر الباحثة ذلك بعدم الوعي لدى المديرين بأهمية هذا الأسلوب وفعاليته من جهة وربما الخوف من تشكيل الائتلافات من جهة أخرى وتحمل أعباء القيادة (Coleman, 2011).

أما بخصوص وجود علاقة ارتباطية بين الأبعاد والقيم الثقافية التي ينتمي إليها مديرو ومديرات المؤسسات التربوية وبين أساليب التأثير الإدارية المستخدمة من قبلهم تجاه تابعيهم فقد ظهرت علاقات ارتباطيه ضعيفة بين الأبعاد الثقافية وأساليب التأثير الإدارية المستخدمة من قبل المديرين تجاه تابعيهم. المديرون الذين ينتمون لبُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة وبُعد اليقين ويميلون إلى بُعد التوجه بعيد المدى يستخدمون أسلوب الاستشارة للتأثير والإقناع لدى تابعيهم.

ومَن يستخدمون أسلوب المنفعة فقد ارتبط ذلك بشكل ضعيف بانتمائهم لأبعاد قبول التفاوت في توزيع السلطة ولبُعد اليقين والتوجه بعيد المدى، كما ارتبط أسلوب استدعاء القيم للإقناع بكلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية بقبول التفاوت في توزيع السلطة واليقين (Oplatka, 2012).

كما ظهرت علاقة بين المديرين مستخدمي أسلوب التملق والمداهنة وبين بُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة، وبين أسلوب التعاون وبُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة، وبين مستخدمي أساليب الإقناع والتوجه الشخصي وأسلوب المشروعية وانتمائهم لبُعد الاحتفاء أو حبّ الظهور، كذلك وجدت علاقة بين استخدام أسلوب الضغط وبين الانتماء لبعد اليقين.

بينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية الفردية مقابل الجمعية، اليقين مقابل اللايقين والتوجه طويل المدى مقابل قصير المدى تعزى لمتغير جنس المبحوثين لصالح مديري المدارس الذين يميلون إلى الجمعية أكثر من المديرات اللاتي يملن إلى بعد الفردية، وهي النتائج التي خلصت إليها أبحاث عرار وشبيرا حول مديرات المدارس العربية داخل الخط الاخضر، إذ وجدا أنّ المديرات يسلكن في بداية المشوار سلوكا إداريا كابحا وسلطويا وحال التمكن من منصبها تعود لتمارس أسلوب إدارة طبيعي يتماشى مع خصائصها (Arar & Shapira, 2012; Grogan & Shakeshaft, 2011).

إنّ الفائدة النظرية التي تضيفها الدراسة الحالية للمكتبة العربية هي وضع الثقافة العربية بشكل عام ومديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر بشكل خاص تحت مجهر نظريتي هوفستيد للأبعاد الثقافية ويوكل لأساليب التأثير الإدارية، كما وفرت الباحثة مادة النظريتين باللغة العربية مما

يخدم باحثين مستقبليين في نفس المجال، تجدر الإشارة إلى أنّ عدم توفر مادة الدراسة وأبحاث سابقة باللغة العربية كان أحد التحديات أمام الباحثة وكذلك عدم وجود أبحاث سابقة في نفس المجال على المجتمعات العربية أو على المؤسسات التربوية فيها، إضافة إلى أنّ المصادر التي تعنى بنظرية هوفستيد لم تطبّق على مؤسسات تربوية. أما الفائدة المجتمعية فهي تعميق المعرفة حول قيم المجتمع العربي داخل الخط الأخضر وربما مقارنته بمجتمعات مختلفة في العالم (Oplatka, 2006)، كذلك معرفة القيم الثقافية التي تتصف بها المجتمعات المتقدمة مما قد يوضح للمعنيين بالتغيير أو بقيادة التغييرات القيم المرجوة وبالأبعاد المفضل العمل على تذويتها. أما الفائدة التطبيقية في حيز المؤسسات التربوية فهي الوعي لدى مديري المدارس لأبعادهم الثقافية ولأساليب التأثير المستخدمة من قبلهم كما تنمي لديهم الحاجة لاستخدام أساليب مختلفة في سياقات تنظيمية متنوعة علمًا بأنّ الثقافة المجتمعية لهؤلاء العاملين وقيمهم تعتبر متغيرًا هامًا في اختيار الأسلوب الإداري الأكثر تأثيرا وإقناعا حيث يزداد الانسجام بين المدير والمعلمين، مما يسهل العمل وفق معايير مهنية وتبني ثقافة المساءلة والتقييم، بعيدًا عن ثقافة الحمولة والمسايرة (عيساوي، 2004).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن الأبعاد الثقافية لمديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر (عرب 1948) ومن ثمّ فحص أساليبهم الإدارية المستخدمة للتأثير في المعلمين أو لإقناعهم بالتغيير، والكشف عن العلاقة بين البعد الثقافي لمدير المدرسة وبين أسلوبه الإداري للتأثير والإقناع.

تبيّن من خلال الإجابة على السؤال الأول حول موقع مديري ومديرات المدارس العربية على خارطة الأبعاد الثقافية لهوفستيد أنّ كافة الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المدارس العربية قد جاءت ضمن درجة ممارسة (متوسطة) وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث، وهذه النتيجة يمكن

تفسيرها بأنّ المجتمع العربي داخل الخط الأخضر يدرك ويعرّف في الأدب المهني في السنوات الأخيرة على أنّه مجتمع في مراحل التطور من التقليدية الى العصرنة ( Shapira, Arar and Azaiza, 2010). كما أنّه يواجه تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية واسعة الأثر والتأثير على الجماعة والأفراد وهذه التحولات جاءت نتيجة وقوع الجمهور العربي تحت تأثير الثقافة اليهودية و"اشتباكه" اليومي مع المجتمع الاسرائيلي (وتد، 2003)، الذي يقع بدوره إلى حدّ كبير تحت تأثير الثقافة الغربية. مثل هذه العملية المستمرة من التأثير أحدثت تباينًا عميقًا ما بين مجموعات وما بين أفراد داخل المجتمع العربي ذاته (أبو عصبة، 2012).

كشفت نتائج الدراسة الحالية أنّ بُعد الانغماس مقابل القناعة (كبح أو ضبط النفس) جاء في المرتبة الأولى بين الأبعاد الثقافية السبع، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الانغماس والتساهل أو الغفران أكثر من القناعة وكبح أو ضبط النفس. يمكن عزو هذه النتيجة إلى الأعباء والمهام الكبيرة التي يقوم بها مديرو ومديرات المؤسسات كما أنّ التحديات والصعوبات التي يواجهونها مركبة ومعقدة مما يجعل لديهم ميلا للانغماس ولتدليل ذواتهم وتعتقد الباحثة أنّ الحالة المادية والاجتماعية لهؤلاء القياديين غالبا ما تكون جيدة، خاصة وأننا نتحدث عن مديري مدارس يمارسون دورا مفصليا بين مطرقة التوجيهات والمراقبة الدائمة لأدائهم من قبل المفتشين وبين انسلاخ المدرسة العربية عن واقعها وروايتها وما يكتنفها من عدم دعم الأهل والمجتمع المحلي (Arar & Abu-Asbah, 2013). كما يمكن تفسير النتيجة من خلال إدراك المديرين لذواتهم ولعائلاتهم كقياديين وكمتعلمين في المجتمع بأنّهم أكثر تطورًا وتقدمًا عن الآخرين وبأنّه يحقّ لهم ما يحقّ

للقياديين في المجتمعات المتطورة من ترفيه وتنزه وترف، وبذلك يعطون لأنفسهم شرعية لذلك (الحاج، 1994، وسموحة 1996).

جاء بُعد الاحتفاء (حب الظهور) مقابل الانزواء (الحياء أو التواضع) في المرتبة الثانية، حيث يميل مديري ومديرات المؤسسات التربوية إلى الاحتفاء (حب الظهور) أكثر من الانزواء (الحياء أو التواضع). يتفاخر القياديون التربويون بأنفسهم في ظلّ غياب القيادات السياسية والدور السياسي للمجتمع العربي داخل الخط الأخضر (Arar & Shapira, 2012)، كما أنّ المجتمع يعتمد عليهم لقيادته، حيث يتمّ اعتبارهم في كثير من الأحيان المرجعية المهنية والمجتمعية وذلك في ظلّ انغلاق أسواق العمل أمام الاكاديمين العرب يبقى جهاز التعليم المشغل الأول للاكاديميين العرب، تعد سلطة مدير المدرسة بعد مهمة رئيس السلطة المحلية ثاني أهم سلطة في الهرم المحلي للقرية العربية (ابو عصبة وعرار، 2010؛ عزايزة، 2002).

كما برز بعد الفردية مقابل الجمعية في المرتبة الثالثة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى الفردية أكثر مما يميلون إلى الجمعية. من وجهة نظر الباحثة فإن لهذه النتيجة علاقة بما ذكر آنفًا بخصوص اعتبار المجتمع في مراحل التطور فلا هو مجتمع شرقي محافظ بدرجة كبيرة ولا هو مجتمع غربي منفتح ومتطور بدرجة المجتمعات الغربية، مما يخلق نوعًا من التقدم الذاتي الفردي والاستقلالية لدى بعض العائلات عن المعايير المجتمعية السائدة خاصة العائلات المرموقة والتي تحظى بحالة اجتماعية اقتصادية جيدة (Abu-Baker, 2003). مما يتفق مع دراسة (Olausson, et al, 2009)، والتي تشير إلى مدى حرية الفرد في التعبير عن ذاته بشكل مستقل عن مجموعته أو مجتمعه الثقافي لدى الأشخاص ذوي البعد الفردي المرتفع وإلى وجود

رابط ضعيف مع الناس. المجتمع الذي فيه علامة الفردية منخفضة، فسيكون فيه تماسك أقوى للمجموعة، ومقدار كبير من الولاء والاحترام لأفراد الجماعة. تختلف هذه الدراسة مع ما توصل إليه الكيلاني وزملاؤه (2012) في تطبيق أبعاد هوفستد على المجتمع الأردني حيث وجدوا أنّ المجتمع الأردني لا زال يحتل مرتبة متدنية على بعد الفردية.

وجاء بعد الذكورية مقابل الأنثوية في المرتبة الرابعة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى الذكورية أكثر مما يميلون إلى الأنثوية، وهي النتيجة التي تلتقي مع بحث كلّ من عرار وابلاتكا (2012) والذي قارن بين مفهوم ذكورية وأنوثة مدير المدرسة لدى المعلمين العرب واليهود، وتوصلا الى نتيجة مفادها أنّ المعلمين العرب ورغم كونهم طبقة المجتمعة المثقفة يميلون الى اعتماد صفات ذكورية وتفضيلها في الادارة التربوية مثل الحزم والجزم والشجاعة على حدّ اعتقادهم ويدفعون بمثل هذه الممارسات الادارية في المدرسة، في حال يعتبرون الأسلوب الأبوي أسلوبا مفضلا لديهم في نقدهم لبعض الاساليب الانثوية في الإدارة مثل العطف والرحمة في التعامل والاهتمام المفرط (Arar & Oplatka, 2012)، وهو ما يختلف مع ما توصلت إليه مريان كولمان في بحثها حول النساء في المناصب المرموقة من أنّ الجيل الاول من النساء الإداريات مارس أساليب ذكورية وسلطوية في الإدارة أما الأجيال اللاحقة فقد حققت ذاتها ومارست أساليب تمزج الذكوري بالأنثوي (Coleman, 2011)، مما يشير حسب دراسة هوفستيد إلى أنّ المجتمع العربي يميل لوضع قيمة عالية للتميز والتحدي والتقدم، ويريد العاملون الحصول على رواتب عالية، ولا يمانعون في التنافس مع الآخرين لصالحهم. بالمقابل يضع العمال، في الدول الأقل ذكورية (الأنثوية)، قيمة مرتفعة للعلاقات الجيدة البيئية الباعثة على السرور، والتعاون والخدمة، وهناك تعتبر المحافظة على علاقة

جيدة بين الأشخاص دافعاً قويًا (Hofstede, 1996). أما في الدول الذكورية، فتلتزم النساء بالقيم الذكورية أيضاً، ولكن بدرجة أقلّ مما يفعله الرجال، وبالمقابل يلتزم الرجال في ثقافات الأنوثة إلى القيم الأنثوية، ولكن بدرجة أقلّ قوة مما تفعل النساء.

جاء بُعد التوجه بعيد مقابل قصير المدى في المرتبة الخامسة، حيث يميل مديرو ومديرات المؤسسات التربوية إلى التوجه بعيد المدى أكثر مما يميلون إلى التوجه قصير المدى. يعكس التوجه بعيد المدى مدى تشديد المجتمع على التفكير بالمستقبل البعيد. يتصف مثل هذا المجتمع بالحرص على التوفير والمواظبة والنمو والتقدم والمثابرة (Hofstede, 2008).

جاء قبول التفاوت الواسع في توزيع السلطة في المرتبة السادسة، وهذا يشير إلى تحول في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر حيث لم يعد يقبل بتفاوت كبير في توزيع السلطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكيلاني وآخرون (2012) من أنّ المجتمع الأردني احتل مرتبة متدنية على بُعد قبول التفاوت في السلطة. يعود هذا إلى التعليم والتنوير اللذين من شأنهما زيادة تمسك الإنسان بحقوقه وبدوره في المشاركة.

أما بعد اليقين مقابل اللايقين فقد جاء في المرتبة السابعة. وهذا يعني أنّ المجتمع العربي داخل الخط الأخضر يتجه بسرعة نحو المرونة والإبداع والتجديد والاختراعات وتفضيل التغيير على الثبات، كما يهتم بسيرورات العمل ومراحل اتخاذ القرارات أكثر من فحوى القرار ومن تطبيقه (Arar & Abu-Asbah, 2013). تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكيلاني وآخرون (2012) من أنّ المجتمع الأردني احتل مرتبة متدنية على بعد تجنب الغموض.

تختلف هذه النتائج في مجملها عن النتائج التي توصل إليها هوفستد (1980) فيما يتعلق ببعض الدول العربية وعممها على العالم العربي ككل. وهذا يعني إما أنه كان من الخطأ تعميم تلك النتائج أو أن المجتمعات العربية أو بعضها قد تغير منذ نشر هوفستد دراساته.

أما نتائج الاجابة على السؤال الثاني: ما تكتيكات التأثير الإداري السائدة لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية؟ أبرزت الدراسة وبعد تصنيف الأساليب إلى ثلاث درجات ممارسة وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث أن أساليب التأثير الإداري لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية التي تمارس بشكل كبير هي الأساليب الثلاث: أسلوب الإقناع العقلاني من أجل إقناع التابعين للقيام بعمل ما أو التأثير عليهم من أجل إجراء تغيير معين، يأتي أسلوب التعاون لإقناعهم في المرتبة الثانية، أما أسلوب الاستشارة للإقناع فيأتي بالمرتبة الثالثة.

كما تبيّن نتائج الدراسة أنّ أساليب التأثير الإدارية المستخدمة بدرجة متوسطة من قبل مديري المؤسسات التربوية هي كلّ من: أسلوب المنفعة، أسلوب التملق والمداهنة، أسلوب استخدام الضغط لإقناعهم، أسلوب استدعاء القيم الملهمة، أسلوب التوجه الشخصي، أسلوب المقايضة، وأسلوب المشروعية، ولقد ميزت هذه السلوكات الإدارية مديري الجمعيات التطوعية في الولايات المتحدة (Gasman; Drezner; Epstien, Freeman & Avery, 2011).

أما الأسلوب المستخدم بشكل قليل من قبل المديرين فهو أسلوب الائتلاف للتأثير على التابعين وإقناعهم بالتغيير، تفسر الباحثة ذلك بعدم الوعي لدى المديرين بأهمية هذا الأسلوب وفعاليته من جهة وربما الخوف من تشكيل الائتلافات من جهة أخرى وتحمل أعباء القيادة (Coleman, 2011).

أما بخصوص وجود علاقة ارتباطية بين الأبعاد والقيم الثقافية التي ينتمي إليها مديرو ومديرات المؤسسات التربوية وبين أساليب التأثير الإدارية المستخدمة من قبلهم تجاه تابعيهم فقد ظهرت علاقات ارتباطية ضعيفة بين الأبعاد الثقافية وأساليب التأثير الإدارية المستخدمة من قبل المديرين تجاه تابعيهم. المديرون الذين ينتمون لبُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة وبُعد اليقين ويميلون إلى بُعد التوجه بعيد المدى يستخدمون أسلوب الاستشارة للتأثير والاقناع لدى تابعيهم.

ومَن يستخدمون أسلوب المنفعة فقد ارتبط ذلك بشكل ضعيف بانتمائهم لأبعاد قبول التفاوت في توزيع السلطة ولبُعد اليقين والتوجه بعيد المدى، كما ارتبط أسلوب استدعاء القيم للأقناع بكلٍّ من الأبعاد الثقافية لدى مديري ومديرات المؤسسات التربوية بقبول التفاوت في توزيع السلطة واليقين (Oplatka, 2012).

كما ظهرت علاقة بين المديرين مستخدمي أسلوب التملق والمداهنة وبين بُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة، وبين أسلوب التعاون وبُعد قبول التفاوت في توزيع السلطة، وبين مستخدمي أساليب الإقناع والتوجه الشخصي وأسلوب المشروعية وانتمائهم لبُعد الاحتفاء أو حبّ الظهور، كذلك وجدت علاقة بين استخدام أسلوب الضغط وبين الانتماء لبعد اليقين.

بينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية الفردية مقابل الجمعية، اليقين مقابل اللايقين والتوجه طويل المدى مقابل قصير المدى تعزى لمتغير جنس المبحوثين لصالح مديري المدارس الذين يميلون إلى الجمعية أكثر من المديرات اللاتي يملن إلى بعد الفردية، وهي النتائج التي خلصت إليها أبحاث عرار وشبيرا حول مديرات المدارس العربية داخل الخط الاخضر، إذ وجدا أنّ المديرات يسلكن في بداية المشوار سلوكا إداريا كابحا وسلطويا وحال

التمكن من منصبها تعود لتمارس أسلوب إدارة طبيعي يتماشى مع خصائصها ,Arar & Shapira) .2012; Grogan & Shakeshaft, 2011)

إنّ الفائدة النظرية التي تضيفها الدراسة الحالية للمكتبة العربية هي وضع الثقافة العربية بشكل عام ومديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر بشكل خاص تحت مجهر نظريتي هوفستيد للأبعاد الثقافية ويوكل لأساليب التأثير الإدارية وهذه سابقة أدبية لم تعثر الباحثة على شبيه لها، كما وفرت الباحثة مادة النظريتين باللغة العربية مما يخدم باحثين مستقبليين في نفس المجال، تجدر الإشارة إلى أنّ عدم توفر مادة الدراسة وأبحاث سابقة باللغة العربية كان أحد التحديات أمام الباحثة وكذلك عدم وجود أبحاث سابقة في نفس المجال على المجتمعات العربية أو على المؤسسات التربوية فيها، إضافة إلى أنّ المصادر التي تعنى بنظرية هوفستيد لم تطبّق على مؤسسات تربوية. أما الفائدة المجتمعية فهي تعميق المعرفة حول قيم المجتمع العربي داخل الخط الأخضر وربما مقارنته بمجتمعات مختلفة في العالم (Oplatka, 2006)، كذلك معرفة القيم الثقافية التي تتصف بها المجتمعات المتقدمة مما قد يوضح للمعنيين بالتغيير أو بقيادة التغييرات القيم المرجوة وبالأبعاد المفضل العمل على تذويتها. أما الفائدة التطبيقية في حيز المؤسسات التربوية فهي الوعي لدى مديري المدارس لأبعادهم الثقافية ولأساليب التأثير المستخدمة من قبلهم كما تنمي لديهم الحاجة لاستخدام أساليب مختلفة في سياقات تنظيمية متنوعة علمًا بأنّ الثقافة المجتمعية لهؤلاء العاملين وقيمهم تعتبر متغيرًا هامًا في اختيار الأسلوب الإداري الأكثر تأثيرا وإقناعا حيث يزداد الانسجام بين المدير والمعلمين، مما يسهل العمل وفق معايير مهنية وتبني ثقافة المساءلة والتقييم، بعيدًا عن ثقافة الحمولة والمسايرة (عيساوي، 2004).

**التوصيات**

بناءً على ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحاليّة، توصي الباحثة بما يلي:

- تنمية وعي القيادات الإدارية العليا في وزارة التربية والتعليم في الاهتمام بالأبعاد الثقافية وبالأساليب الإدارية لدى المديرين وتأهيلهم قبل تعيينهم نظريًا وعمليًا في هذا الجانب، بهدف تنمية قيم العمل المهنية والمعيارية وتفضيل المساءلة على المسايرة، إلى جانب تحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية أكثر.
- ضرورة اعتماد أدبيات مهنية توجه عمل المديرين والقادة في المجتمع العربي من خلال تناول نماذج لمجتمعات متقدّمة والتعرف على الأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية لتلك المجتمعات بشكل عام وفي حقل التربية والتعليم بشكل خاص.
- تحديد سياسات تربوية واضحة في تعيين مديري المدارس، وذلك بالاعتماد على المؤهل العلمي والرصيد المهني في اختيار القادة، عوضًا عن المحسوبيات وتعاطيات الضبط والسيطرة المعمول بهما، بغضّ النظر عن البيئة الثقافية العربية الثانوية التي قدم منها مسيحي أو مسلم، من منطقة الشمال أو المثلث أو البدو في النقب (ابو سعد، 2011).
- منح الفرص المتكافئة للأكاديميين العرب من المناطق المختلفة ومن بيئات مختلفة من ناحية الوضع الاقتصادي الاجتماعي مما يسهم في إيجاد آليات ومعايير واضحة لاختيار قيادة ناجعة للمدرسة، ويحفز المعلمين للتطوّر المهني في سبيل نيل مثل هذا الدور من خلال مؤهلاتهم العلمية ونجاحاتهم المهنية في حقل التربية والتعليم، خاصة في ظلّ ازدياد ظاهرة المعلمين من

شمال البلاد الذين يدرّسون في منطقة النقب في جنوبها والفجوات الثقافية بين المنطقتين بارزة وواضحة سواء من خلال المظهر الخارجي واللباس أو من خلال القيم الاجتماعية التربوية والسلوكيات.

- عقد ورشات عمل تثقيفية وتطبيقية عملية تتناول أهمية الأبعاد الثقافية وتعميق الوعي حول أهميتها للسلوك الإنساني مما يزيد الوعي والقدرة على التحكم فيه. كما تهتم الورشات بتشخيص الأساليب الإدارية لدى كلّ مدير وإطلاعه على أساليب أخرى ممكنة ونجاعة الأساليب في مواقف متنوعة ومع أشخاص مختلفين. كما تضع ورشات العمل نصب عينيها أهمية التنوع في الأساليب الإدارية كآلية تفيد المديرين في تحقيق أهدافهم التنظيمية من خلال تعاون العاملين وإقناعهم بها.
- الدعوة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول الأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية للتأثير في العاملين في المؤسسات التربوية في العالم العربي أجمع وفي المجتمع العربي داخل الخط الأخضر بشكل خاص، لربط ذلك في السياق الثقافي المجتمعي والسياسي الخاص به ومقارنته مع سياقات عالمية لمجتمعات أخرى معرّفة بأنها في مراحل التطور.
- إجراء دراسات مقارنة بين الوسط العربي واليهودي بالنسبة للأبعاد الثقافية والأساليب الإدارية للتأثير، وذلك لمعرفة مدى نجاح المديرين العرب على إجراء تغييرات لدى العاملين باستخدام أساليب إدارية مختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية.

# المراجع Bibliography

## المراجع العربية


آل ناجي، محمد عبد الله ناج. (1996). **التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة: دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل عن تأثير أساليب القيادة في جماعة العمل.** المجلة التربوية، الكويت، مج 10، ع 38، 129-79.

أمارة، محمد. (2005). إما نواة حقيقية وإما لا حاجة لنواة. **قضايا التعليم العربية**، 4، 74-83. الناصرة: لجنة المتابعة.

بحر، يوسف. (2010). **سمات الإدارة والتنظيم في البيئة الفلسطينية اعتماداً على أبعاد هوفستد الثقافية، دراسة ميدانية على المصارف العاملة في فلسطين.**

البيضاني، شجاع متعب. (2012). علاقة أساليب التأثير لدى المديرين بالولاء التنظيمي لدى العاملين بمصلحة الجمارك بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر. ع 132. 244-202.

حاج يحيى، قصي. (2006). دراسة تحليلية في معطيات تشغيل الأكاديميين العرب في سوق العمل الإسرائيلي. **الرسالة**، 13، 146-185. المعهد الأكاديمي لأعداد المعلمين العرب- كلية بيت بيرل.

الحاج، ماجد. (1994). **جهاز التعليم العربي: اتجاهات وقضايا**. القدس: معهد بلورسهايمر للأبحاث السياسية. (عبري)

الحاج، ماجد. (1996). **جهاز التعليم العربي: سيطرة وتغيير اجتماعي**. القدس: دار النشر ماجنس.

الحاج، ماجد. (1999). **التعليم العالي للعرب في إسرائيل**. جامعة حيفا.

الدباس، وفاء عبد الأمير. (1999). **أثر العوامل البيئية في فهم وتطبيق المحددات المحاسبية**. أطروحة دكتوراة (غير منشورة). كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية.

الرشيد، عادل. (13– 16 أكتوبر (تشرين أول) 2003). **الإدارة والثقافة المواءمة بين البراديم والسياق**. المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة – القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي. دمشق – الجمهورية العربية السورية.

الرشيد، عادل. (2004). الثقافة التنظيمية في منظمات الأعمال الأردنية: استخدام منهجية هوفستيد المستندة إلى إدراك العاملين لممارسات العمل. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 20 (3) (ب)، 1637–1678.

الرشيدي، أحمد. (2000). **المشكلات والصعوبات في الألفية الثالثة**. مكتبة كوميت، القاهرة، مصر.

الرشيدي، لزام. (2007). **تصميم برنامج إرشاد جمعي للتدريب على مهارات التواصل وأثره في خفض التوتر النفسي وتحسين الرضا الوظيفي لدى العاملين في الشرطة بدولة الكويت.** رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

ريناوي، ح. (1996). **مدرسة المجتمع والسلطة المحلية للأقلية الفلسطينية في إسرائيل: معلومات حول المساواه.** تل – أبيب: مركز أدفا.

أبو سعد، إسماعيل. (2011). **التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب.** جامعة بن غوريون في النقب: التوزيع مؤسسة بيالك. (عبري)

سموحة، سامي. (1996). **"ديمقراطية عرقية: إسرائيل كنموذج".** مركز التراث بن جوريون، ص 277-311. (عبري)

سيزلاقي، أندرو دي ووالاس، مارك جي. (1991). **السلوك التنظيمي والأداء.** (جعفر أبو القاسم أحمد، مترجم). الرياض: معهد إدارة العامة.

الشجيري، محمد حويش علاوي. (2011). دور الأبعاد الثقافية للمجتمع في تشكيل ملامح التطبيقات المحاسبية المقبولة: دراسة ميدانية لآراء عينة من المحاسبين والمدققين العاملين في البيئة العراقية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،** فلسطين، ع 23، 285-328.

صرصور، سعد. (1985). **تربية الأقلية العربية في إسرائيل**. القدس: دار النشر ليفر.

عابدين، محمد عبد القادر. (2008). الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهات نظر المديرين والمعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين. مج 9، ع 2، 185-210.

عرار، خالد. (2006أ). **عدم المساواة في العمل بين العرب واليهود في أكاديمية سوق العمل الإسرائيلي**. القدس: دار النشر معهد فن لير-كيبوتس الموحد.

عرار، خالد. (2007أ). دراسة تحليلية: طروحات وبدائل في القيادة التربوية في جهاز التعليم العربي، **مجلة الرسالة**، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب- كلية بيت بيرل، 15، 47-66.

أبو عصبة، خالد. (2006). **جهاز التعليم العربي في إسرائيل، تصور ورؤية مستقبلية**. القدس: دار النشر فلير.

أبو عصبة، خالد. (2006أ). **جهاز التعليم في إسرائيل: البنية، المضامين، التيارات، وأساليب العمل**. رام الله: دار النشر مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

أبو عصبة، خالد. (2012). **التربية للقيم في مجتمع مأزوم**. مسار للأبحاث والتخطيط الاستراتيجي.

عطيوي، جودت عزت. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة. مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية.** الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

أبو عودة، فوزي حرب. (2004). **المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في قطاع غزة.** أطروحة دكتوراه، برنامج الدراسات العليا المشترك بين كلية التربية جامعة عين شمس وكلية العلوم التربوية جامعة الأقصى.

عيد، رمضان وهيبة، حسام. (2004). الثقافة التنظيمية ومناخ الإبداع الفردي في المؤسسات التعليمية في مصر: دراسة مستقبلية. **مجلة مستقبل التربية العملية**، 10(32).

عيساوي، محمد. (2004). مواقف معلمي المعلمين وطلاب كليات اعداد المعلمين تجاه "الحداثة" في جهاز التربية والتعليم العربي داخل الخط الاخضر. **جامعة**، (8)، 385-401.

فيرجسون، بني. (2007). **القائد المعاصر.** (مكتبة الجرير، مترجم).

أبو قحف، عبد السلام. (2005). **إدارة الأعمال الدولية.** الاسكندرية، الدار الجامعية.

كنعان، نواف. (1999). **الاتجاهات الإدارية**، ط (6)، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لام، تسفي. (1973). **الإدراكات المتناقضة في التدريس.** مكتبة العمال. تل أبيب. (عبري)

مجادلة، سمير (2009). **الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في كليات تأهيل المعلمين العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المحاضرين فيها.** رسالة دكتوراة لم تنشر. جامعة اليرموك. الأردن.

مزاوي، أحمد. (2003). تركيز نقص الموارد وإمكانيات الوصول لشهادة التوجيهي في المناطق العربية في اسرائيل. في درور، يوفل ونافو، دافيد وشبيرا، رينا (محررون). **بدائل في التربية: خطوط لسياسة التربية لسنوات الألفين**. تل ابيب: إصدار رموت.

مصري حرز الله، أسمهان وعرار، خالد. (2013). **دافعية المعلمين العرب، حواجز وصعوبات**. (عبري، في مراحل النشر).

نزال، مي سامي. (2009). "**العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم**". أطروحة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية.

وتد، كيتي. (2003). **وجهة نظر المعلمين العرب داخل الخط الأخضر نحو مكانتهم في الصراع الإسرائيلي الفلسطيني في عملهم التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة العبرية، القدس. (عبري)

## المراجع الأجنبية



Abu - Asbah, K. and Arar, K. (2010). Patterns of relationships and work in the education system in Arab communities, in: Wahid, A. (ed.). **The collapse of the Arab local authorities**. Jerusalem: Van Leer Institute and KM.

Addi-Raccah, A. (2006). Women in The Israeli Educational System. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazatowtz (Eds.). **Women Principals in A Multicultural Society**. The Netherlands: Sense Publishers.

Al Rasheed A. (1994). **Bank Managers in Jordan: A study of Motivation, Job Satisfaction and comparative Organizational practices**, Unpublished PHD Thesis, University of Kent At Çanterbury, UK.

Al-Haj, M. (2004). **Israeli Society: A Background. Immigration and Ethnic Formation in Deeply Divided Society: The Case of the 1990 Immigrants from the Former Soviet Union in Israel**. In Leiden: Brill.

Alhelsi, R. (2004). **The Cultural Dimensions of the Palestinian Society of their Effects an Individual Performance in Palestinian National Authority**, MBA Thesis, University of Birmingham, UK.

Ali, N. (2006, January 9-11). **The Unpredictable Status of Palestinian Woman in Israel: Actual Versus Desirable**. Paper presented at the

Religion, Gender and Politics: an International Dialogue, The Van Leer Jerusalem Institute.

Alkailani, M., Azzam, I, Athamneh, A., (2012). Replicating Hofstede in Jordan: Ungeneralized, Reevaluating the Jordanian Culture. **International Business Research, Canadian Center of Science and Education.**

Arar ,K. & Mustafa, M. (2011). Higher Education and Employment Among Arab Women: Hurdles and Returns. In f. Azaiza, and Hertz – lazarowitz (Eds). **Arab Women in Israel: A current Snapshot and A View To The Future**. Tel- Aviv: Ramot.

Arar, K. and Oplatka, I. (2012). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: The case of Muslim teachers in Israel. **School Leadership & Management**, 1-16.

Arar, K and Abu-Asbe, K. (2013). 'Not just Location': Attitudes and Perceptions of Education System Administrators in Local Arab Governments in Israel. **International Journal of Educational Management**. 27 (1), 54-73.

Arar, K and Shapira, T. (2012) "I am leading a quiet revolution"-Women High-School Principals in the Traditional Arab Society in Israel. **Journal of School Leadership**. Issue 5, Volume 22. 853- 874.

Arar, K; Shapira, T; Azaiza, F & Hertz-Lazarowitz, R. (2013). **Arab Women in Management and Leadership**. New-York: Palgrave Macmilan.

Arar, K. & Abu-Asbe, k. (2007). Education and Employment As Opportunity For Changing Status Among Arab Woman in Israel. In Arar, K. and Haj Yehia. K. (Eds). **Academics and Higher Education Among Arabs in Israel: Issues and Dilemmas**. Tel Aviv University.

Attiyeh H,s. (1993). **Roots of Organization and Management Problems in Arab countries: Cultural or otherwise? Paper presented at the first Arab Management Conference**, Brad ford University, UK.

Avolio, B.J. (2005), **Leadership Development in Balance**, Lawrence Elbaum, Mahwan, NJ.

Azaiza, F. (1997). Variables Affecting Pregnancy within 6 Months of Last Delivery Among Rural Moslem Women in Israel. **Social Development Issues**, 19.

Azaiza, F. (2004). Patterns of Labor Division Among Palestinian Families in the West Bank. **Global Development Studies**, 3.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 42.

Bem, S. L., & Lenney, E. (1976). Sex typing and the avoidance of cross-sex

behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 33.

Bollinger, D. (1994). The four cornerstones and three pillars in the "House of Russia" management system. **Journal of Management Development**. 13 (2).

Bradley, L. K. & Debra, L. S. (2001). The impact of cultural values on job satisfaction and organizational commitment in self-managing work teams: The mediating role of employee resistance. **Academy of Management Journal**. Vol. 44, No. 3.

Brodbeck, F. C., Frese, M., Akerblom, S., Audia, G., Bakacsi, G., Bendova, H., et al. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 73.

CBS. (2010). The Population in Israel, by Selected Years, Religion and Population Group: **CBS The Israeli Central Bureau of Statistics**.

Ceasar, D. (2000). The Effects of Managerial Influence Behavior on the Transition to Self-Directed Work Teams (SDWTS). **Journal of Managerial Psychology**, Vol. 17, No. 7.

Charboumeau, D. (2004). Influence Tactics and Perceptions of Transformational Leadership. **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. 25, No. 7.

Cohen, A. (2006). The relationship between multiple commitments and

organizational citizenship behavior in Arab and Jewish culture. **Journal of Vocational Behavior,** 69.

Coleman, M. (2011). Women at the top. New York: Palgrave Macmillan.Cramton CD, Hinds PL. 2005. Subgroup dynamics in internationally distributed teams: ethnocentrism or cross-national learning? **Res. Organ. Behav**. 26:231–63.

Crawford, C. B.; Strohkirch, C. Sue. (1998). **Cognitive Differentiation and Organizational Influence Tactics: Findings and Implications for Leaders as Agents of Influence**. Paper presented at the annual meeting of the central states communication association (Chicago, IL, April 2-5, 1998).

Cronje, J. (2011). Interpreting cross-cultural blended teaching and learning along Hofstede's cultural dimensions. **Computers & Education**. Volume 56, Issue 3, April 2011.

Daniel, M. Cable, Timothy A. Judge. (2003). Managers' upward influence tactic strategies: the role of manager personality and supervisor leadership style, **Journal of Organizational Behavior**. 24. U.S.A..

Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J., Dorfman, P. W., Ruiz-Quintana, & GLOBE Associates. (1999). Culture specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? **Leadership Quarterly**, 10 (2).

Dorfman, P.W., Howell, J.P., Hibino, S., Lee, J.K., Tate, U., & Bautista, A. (1997). Leadership in Western and Asian countries: Commonalities and differences in effective leadership practices across cultures. **Leadership Quarterly,** 8.

Drach-Zahavy. (2004). The proficiency trap: how to balance enriched job designs and the team's need for support. **J. Organ. Behav**. 25.

Earley PC, Gibson CB. (2002). **Multinational Teams: A New Perspective**. Mahwah, NJ: Erlbaum

Falbe, C. M., & Yukl, G. (1992). Consequences for managers of using single influence tactics and combinations of tactics. **Academy of Management Journal**, 35.

Fowler, F. C. (1999). **Applying Hofstede's Cross-Cultural Theory of Organizations to School Governance: A French Case Study**. Paper presented at the comparative and international education society conference, April, 16.

Fu PP, Kennedy J, Tata J, Yukl G, Bond MH, et al. (2004). The impact of societal cultural values and individual social beliefs on the perceived effectiveness of managerial influence strategies: a meso approach. **J. Int. Bus. Stud**. 35.

Gasman, M; Drezner, N; Epstein, E; Freeman, T and Avery, V.L. (2011). **Race, gender and leadership in nonprofit organizations**. New-York: Palgrave Macmillan.

Gebre, B. & Antallo, A. W. (2001). **Cultural Paradigm, Ethiopian American Com. Cultural Paradigm.** httm: ,pp. 1- 4.

Geletkanycz MA. (1997). The salience of "culture's consequences": the effects of cultural values on top executive commitment to the status quo. **Strategy Manage.** J. 18.

Ghanem, A. a. (2001). The Palestinian-Arab Minority in Israel, 1948-2000: A Political Study: SUNY Press. Gelfand, M., Erez, M., and Aycan, Z. (2007). **Cross-Cultural Organizational Behavior**, Annual Review of Psychology, 58.

Gilat, A. (2004). **Strategies For Empowerment: Jewish and Muslim Religious and Secular Women in The University**. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Haifa University.

Greiner, L.E., & Schein, V.E. (1988). **Power and organization development**. Reading, MA: Addison-Wesley.

Grogan, M. & Shakeshaft, C. (2011). **Women and Educational Leadership**. California: Jossey Bass.

Gunter, H.M. (2001), **Leaders and Leadership in Education**, Paul Chapman, London.

Herskovits, M. J. (1955). **Cultural Anthropology: An abridged revision of man and his works**. New York: Knopf

Hertz, Lazarowitz, R. ( 2003). Arab and Jewish Youth in Israel: Voicing National Injustice on Campus. **Journal of Social Issues,** 59 (1).

Hinkle, Dennis E., Wiersma William, Jurs, Stephen G.(1988). **Applied Statistics for the Behavioral Sciences**, Houghton Mifflin Company, Boston, page (118), Rule of thumb for interpreting the size of a correlation coefficient.

Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005) **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. Revised and Expanded 2nd Edition. New York: McGraw Hill.

Hofstede, G. (2001). **Culture's Consequences, (Second Edition): Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations**. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Hofstede, G., & Bond, M . H. (1988). **The Confucius connection: From cultural roots to economic growth**. Organizational Dynamics, Vol. 16.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). **Cultures and Organizations: Software of the Mind. Third Edition**. Amazon Sales Rank.

Hofstede, Geert H. (1980), **Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values**. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). **Leadership, Culture, and Organizations: The Globe Study of 62 Societies**. Sage Publications.

Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2005). **Educational Administration: Theory, research and practice.** New York: McGraw-Hill.

Inglehart, R. (1997). **Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies**. Princeton University Press: Princeton, NJ.

Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. **American Sociological Review**, 65 (1).

Inglehart, R., & Welzel, C. (2010). Changing Mass Priorities: The Link Between Modernization and Democracy. **Perspectives on Politics**, June, (vol 8, No. 2).

Johnson, D, W. (2000). **Reaching out Interpersonal Effectiveness and Self-Actualization**. Boston, Allyn and Bacon.

Khattab, N. & Ibrahim, J. (2006). Why Are There So Few Palestinian Women in Principalship Position? In I. Oplatka & R. Hertz-Lazatowtz (Eds.). **Women Principals in A Multicultural Society**. The Netherlands: Sense Publishers.

Krone, K.J., Chen, L., & Xia, H. (1997). Approaches to managerial

influence in the People's Republic of China. **Journal of Business Communication,** 34.

Kurman J. 2001. Self-regulation strategies in achievement settings: culture and gender differences. J. **Cross-Cult. Psychol.** 32.

Lam SSK, Chen XP, Schaubroeck J. 2002a. Participative decision making and employee performance in different cultures: the moderating effects of allocentrism/idiocentrism and efficacy. **Acad. Manage. J.** 45.

Man CD, Lam SSK. 2003. The effects of job complexity and autonomy on cohesiveness in collectivistic and individualistic work groups: a cross-cultural analysis. **J. Organ. Behav.** 24.

Marzano, R., Waters, T. and McNulty, B. (2005), **School Leadership that Works, Association for Supervision and Curriculum Development**, Alexandria, VA.

Mehra P, Krishnan VR. (2005). Impact of svadharma-orientation on transformational leadership and followers' trust in leader. **J. Indian Psychol.** 23.

Michele J. G., Miriam E., & Zeynep A. (2007). Cross-Cultural Organizational Behavior. **Annu. Rev. Psychol.** August. The Annual Review of Psychology is online at http://psych.annualreviews.org

Minkov, Michael (2007). **What Makes Us Different and Similar: A New**

**Interpretation of the World Values Survey and Other Cross-Cultural Data**. Sofia, Bulgaria: Klasika I Stil.

Muna, F, A and Zennie, Z.A. (2010). **Developing Multicultural Leaders.** New-York: Palgrave Macmillan.

O'Donnell, M., Yukl, G. & Taber, T. (2012). Leader behavior and LMX: a constructive replication. **Journal of Managerial Psychology**, Vol. 27 Iss: 2.

Okun, B. G. (1991). **Effective Helping Interviewing and Counseling Techniques,** Brooks Cole.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. **Journal of Educational Administration,** 44(6).

Oplatka, I. (2012). **School leadership from imduction to retention**. Haifa: Pardes [Hebrew].

Pines, A. M., & Zaidman, N. (2003). Israeli Jews and Arabs: Similarities and diferences in the utilization of social support. **Journal of Cross-Cultural Psychology,** 34.

Ping Fu, and Yukl, Gari (2000). Perceived Effectiveness of Influence Tactics in the US and China, **Leadership Quarterly,** 11(2).

Rahim MA, Magner NR. (1996). Confirmatory factor analysis of the bases of leader power: first-order factor model and its invariance across

groups. **Multivar. Behav**. Res. 31.

Randel AE. (2003). The salience of culture in multinational teams and its relation to team citizenship behavior. **Int. J. Cross-Cult. Manage.**

Rao A, Hashimoto K, Rao A. (1997). **Universal and culturally specific aspects of managerial influence: a study of Japanese managers. Leadersh**. Q. 8.

Ronen, S., & Shenkar, O. (1985). Clustering countries on attitudinal dimensions: A review and synthesis. **Academy of Management Review**, 10.

Sanchez-Burks J, Nisbett RE, Ybarra O. (2000). Cultural styles, relational schemas and prejudice against outgroups. **J. Personal. Soc. Psychol.** 79.

Schein, E. H., (1992). **Organizational culture and leadership**, San Francisco: Jossey-Bass.

Schwartz, S. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. **Applied Psychology**, 48(1).

Schwartz, S., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32(3).

Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2010). Arab Women Principals Empowerment and Leadership in Israel. **Journal of Educational Administration,** 48(6).

Shapiro DL, Von Glinow M, Cheng JLC. (2005). **Managing Multinational Teams: Global Perspectives**. Oxford: Elsevier Sci.

Shenkar O, Ronen S, Shefy E, Hau-siu Chow I. (1998). **The role structure of Chinese managers**. Hum. Relat. 51.

Shweder, R. A. (1991). **Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psycho**. Cambridge: Harvard University Press.

Skinner, B. F. (1981). Selection By Consequences. **Science**, New York.

Smith, P.B, Peterson MF, Schwartz SH, Ahmad AH, Akande D, et al. (2002). **Cultural values, sources of guidance and their relevance to managerial behaviors**: a 47 nation study. J. Cross-Cult. Psychol. 33.

Smith, P.B., Peterson, M.F., & Wang, Z.M. (1996). **The manager as mediator of alternative meanings: A pilot study from China, the USA, and UK**. Journal of International Business Studies, 27.

Toren, N. (1991). The nexus between family and work roles of academic women in Israel: Reality and representation. **Sex Roles**, 24.

Torty, M. (2008). Leadership and Arab Society in Israel. In K. Abu-Asda & L. Avishai (Eds.). **Recommendation For The Development of Effective Leadership in Arab Society in Israel**. The Van Leer Jerusalem Institute.

Triandis, H. C. (1994). **Culture and Social behavior.** New York: Mc.Graw-Hill.

Wilson F. M., (2004). **Organizational Behavior and Work: A Critical Introduction.**( Second Edition) U.K.:Oxford University Press.

Yishai, Y., & Cohen, A. (1997). (Un) Representative bureaucracy: Women in the Israeli senior civil service. **Administration and Society**, 28.

Yuchtman-Ya'ar, E. (2002). Value Priorities in Israeli Society: An Examination of Inglehart's Theory of Modernization and Cultural Variation. **Comparative Sociology**, 1 (3-4).

Yukl, G. (2006). **Leadership in organizations**, (sixth edition) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. Chavez C & Charles F, Seifert.(2005) **Assessing the construct validity and utility of two new influence tactics**.

Yukl, G.& John W. Michel. (2006) **Proactive Influence Tactics and Leader Member Exchange. Power and influence in organizations: new empirical and theoretical perspectives.**

Yukl, G., & Tracey, B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. **Journal of Applied Psychology,** 77.

Yukl, G., Fu, P. P., & McDonald, R. (2003). Cross-cultural differences in perceived effectiveness of influence tactics for initiating or resisting change. **Applied Psychology: An international review,** 52.

Yukl, G., Seifert, C.F., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended Influence Behavior Questionnaire. **The Leadership Quarterly**, 19.

**المواقع الإلكترونية:**

موقع خدمات الرفاه الاجتماعي في إسرائيل:

http://shil.haifa.ac.il/shil2/jsp/general/Article.jsp?aid=260&lang=arb

موقع مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية في إسرائيل-

http://www.sharedlife.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=c42e8bed-81d7-43cd-9a3f-08dc8db146f7&lang=ARB

The Problem of Cross - Cultural Communications in Multinational Organizations: **http://ecoggins.hubpages.com/hub/The-Problem-of-Cross-Cultural-Communications-in-Multinational-Organizations.**

World Value Survey (WVS). (2005). Retrieved March 30, 2005, from

http://www.worldvaluessurvey.org/statistics/index.html

# الملاحق

## الملحق أ: أداة الدراسة – بأجزائها الثلاث

المدير / المديرة المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته!

ضمن دراستي للحصول على لقب الدكتوراة في الإدارة التربوية بإشراف بروفسور عارف عطاري من جامعة اليرموك أقدم لك الاستبيان التالي، أرجو تعبئته بالإجابة الأكثر ملاءمة بالنسبة لك، علمًا أنه لا توجد إجابات "صحيحة" أو "خاطئة".

استخدام النتائج هو فقط لأغراض بحثية إحصائية.

**شكرًا جزيلا على تعاونك**

**الباحثة إيناس قعدان**

**الجزء الأول:**

من فضلك، فكر في وظيفة مثالية (متناسيا عملك الحالي). حدّد في تلك الوظيفة المثالية، درجة أهمية كلّ من الأمور التالية مستخدما المعيار التالي (جواب واحد فقط لكل سؤال):

| في غاية الأهمية | مهم جداً | أهمية متوسطة | أهمية ضئيلة | أهمية لا تذكر |
|---|---|---|---|---|
| | 2 | 3 | 4 | |

1. توفر وقت كاف للحياة الشخصية والعائلية 1 2 3 4 5

2. توفر رئيس يمكنك احترامه 1 2 3 4 5

3. الحصول على التقدير للأداء الجيد 1 2 3 4 5

4. توفر وظيفة مضمونة وطويلة الأمد 1 2 3 4 5

5. توفر أناس مهذبين للعمل معهم 1 2 3 4 5

6. القيام بعمل ممتع 1 2 3 4 5

7. استشارتك من قبل رئيسك في القرارات التي تخص عملك 1 2 3 4 5

8. المعيشة في منطقة مميزة 1 2 3 4 5

9. توفر عمل يحترمه أقاربك وأصدقاؤك 1 2 3 4 5

10. توفر فرص للترقية 1 2 3 4 5

في حياتك الخاصة، ما مدى أهمية كلّ مما يلي (جواب واحد فقط لكل سؤال)

11. تخصيص وقت للمتعة والترفيه 1 2 3 4 5

12. الاعتدال والتوسط 1 2 3 4 5

13. الكرم مع الآخرين 1 2 3 4 5

14. التواضع 1 2 3 4 5

15. إذا كان هناك شيء غالي الثمن و لديك رغبة شديدة لشرائه لكنك لا تملك المال الكافي لذلك، ماذا تفعل:

1. دائما أوفر قبل أن اشتريه
2. في الغالب أوفر قبل أن اشتريه
3. أحيانا أوفر وأحيانا اقترض لأشتريه
4. في الغالب اقترض ثم أسدد في وقت لاحق
5. دائما اقترض لأشتريه في نفس الوقت ثم أسدد في وقت لاحق

**16.** ما مدى إحساسك بالقلق والتوتر

1. دائما
2. في الغالب
3. بعض الأحيان
4. نادرا
5. لا أبدا

**17.** هل أنت شخص سعيد؟

1. دائما
2. في الغالب
3. بعض الأحيان
4. نادرا
5. لا أبدا

**18.** هل شخصيتك في العمل هي نفسها في البيت ؟

1. متشابهة دائما
2. متشابهة في اغلب الأحيان
3. لا أعلم
4. مختلفة في اغلب الأحيان
5. مختلفة دائما

**19.** هل تعتقد أنّ الآخرين أو الظروف أعاقوك عن عمل شيء عزمت على القيام به؟

1. نعم، دائما
2. نعم، في الغالب
3. بعض الأحيان
4. لا، نادرا
5. لا أبدا

20. بشكل عام، كيف تصف الحالة الصحية الخاصة بك في هذه الأيام؟

1. جيدة جدا
2. جيدة
3. مقبولة
4. سيئة
5. سيئة للغاية

21. ما مدى أهمية الدين (الشريعة) في حياتك؟

1. أهمية قصوى
2. مهم جدا
3. أهمية متوسطة
4. أهمية متدنية
5. ليس مهم

22. إلى أي درجة أنت فخور بانتمائك لبلدك؟

1. لست فخورا مطلقا
2. لست فخورا
3. بعض الاحيان فخور
4. دائما فخور
5. فخور جدا

23. في رأيك ما مدى خوف الموظفين من إظهار اختلاف آرائهم مع رؤسائهم؟

1. غير موجود
2. نادرا
3. بعض الأحيان
4. غالبا
5. دائما

إلى أي مدى أنت تتفق أو تختلف مع كلّ عبارة من العبارات التالية؟ من فضلك، حدّد ذلك مستخدما المعيار التالي (جواب واحد فقط لكل سؤال):

| أرفض | لا أتفق | لا أدري | أتفق | أتفق بشكل كبير |
|---|---|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | |

24.بإمكان شخص ما أن يكون مديرا جيدا دون أن يجيب بدقة عن كل تساؤلات الموظفين عن قضايا العمل 1 2 3 4 5

25.الجهد المستمر (الإصرار) أضمن طريقة للوصول للنتائج 1 2 3 4 5

26.يجب تجنب أي نظام وظيفي يسمح بوجود رئيسين لنفس الموظف

1 2 3 4 5

27.لا يمكن انتهاك قوانين شركة أو هيئة ما حتى وإن ظنّ الموظف أنّ ذلك في صالح الشركة أو الهيئة 1 2 3 4 5

.28 لابد أن نفخر بعظماء الماضي

.29 1 2 3 4 5

الجزء الثاني: عندما تحاول إقناع موظفيك/معلميك القيام بعمل ما ضمن وظيفتهم، حدّد إلى أي مدى تستخدم كل من الأساليب التالية لإقناعهم بذلك، مستخدما المعيار التالي (جواب واحد فقط لكل سؤال):

**دائمًا أستخدمها — في الغالب — بعض الأحيان — نادرًا — أبدًا لا استخدمها**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | |

30. تستخدم حججاً منطقية وحقائق لتبين له أنّ طلبك قابل للتنفيذ 1 2 3 4 5

31. توضح له مراحل وكيفية تنفيذ الطلب أو المهمة 1 2 3 4 5

32. تستعين بالقيم والمُثُل أو تحاول استثارة عواطفه 1 2 3 4 5

33. تشجعه على تحسين المقترح والمساعدة في تخطيط النشاط 1 2 3 4 5

34. تقترح عليه توفير الموارد المطلوبة والمساعدة اللازمة إذا وافق على تنفيذ المهمة 1 2 3 4 5

35. تستخدم المديح والإطراء قبل أو خلال محاولة الإقناع، أو تعبر عن ثقتك بقدرته للقيام بمهام صعبة ومركبة 1 2 3 4 5

36. تطلب منه تنفيذ المهمة انطلاقاً من الصداقة، أو كمعروف شخصي قبل توضيح ماهية المهمة 1 2 3 4 5

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 37. تعرض له حافزا، أو مصلحة متبادلة أو استعدادك لتقديم مكافأة فيما بعد، إذا نفذ طلبك | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. تستعين بالآخرين لإقناعه القيام بالعمل، أو تستخدم دعم الآخرين كسبب لموافقته القيام بالمهمة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. تستخدم المصداقية القانونية لطلبك | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. تستخدم التهديدات، الفحص المتكرر، أو التذكير الدائم للتأثير عليه ليقوم بالمهمة أو الطلب. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**الجزء الثالث: معلومات شخصية (للأغراض الإحصائية فقط)**

**41.** الجنس: 1.☐ ذكر    2.☐ أنثى

**42. العمر:**

1.☐ أقل من 20    2.☐ 20 – 24    3.☐ 25 – 29    4.☐ 30 – 34

5.☐ 35 – 39    6.☐ 40 – 49    7.☐ 50 – 59    8.☐ 60 أو أكثر

**43. كم أكملت من مراحل التعليم بدءًا بالتعليم الابتدائي:**

1. 12 سنة
2. 13 سنة
3. 14 سنة
4. 15 سنة
5. 16 سنة
6. 17 سنة
7. 18 سنة أو أكثر

**44.ما نوع الوظيفة التي تشغلها الآن او التي شغلتها من قبل؟**

1. مدير مدرسة ابتدائية
2. مدير مدرسة إعدادية
3. مدير مدرسة ثانوي
4. صاحب وظيفة إدارية في المدرسة
5. آخر ______________

**45.تتبع المدرسة إلى لواء:**

1. الشمال
2. حيفا
3. المركز
4. الجنوب
5. القدس

**46.ما هي جنسيتك؟** ______________

**47.ما هي جنسيتك عند الولادة (إذا كانت مختلفة)؟** ______________

**48.إلى أي طائفة دينية تنتمي (إذا وجدت)؟** ______________

**﴿أشكر وأقدر لكم حسن تعاونكم﴾**

## الملحق ب: قائمة بأسماء المحكمين

| الرقم | إسم الدكتور/ة | الجامعة |
|---|---|---|
| .1 | أ. د. محمدعاشور | اليرموك |
| .2 | د. محمد بني هاني | اليرموك |
| .3 | د. خالد عرار | تل أبيب |
| .4 | د. جمال أبو حسين | أكاديمية القاسمي |
| .5 | د. نبيل سعدة | أكاديمية القاسمي |
| .6 | د. دالية فضيلي | أكاديمية القاسمي |

# ABSTRACT

Enas Qeadan, The Cultural Dimension of Educational Institutes Managers and its Relationship to Administrative Influence Tectics Inside The Green Line

Ph.D. dissertation, Yarmuk University, 2013. Supervised by: Prof. Aref Tawfeeq Atare.

This paper aimed at revealing the cultural dimensions of Arab schools' principals inside the green line and the used administrative methods for influencing employees or convincing them to lead a certain change. Ultimately the research scrutinizes the relationship between the cultural dimension of the principal and his influential persuasive administrative method .

For revealing the cultural dimensions it was of a great significance to adopt Hofstede theory which was developed during the last two decades by a series of researches and studies. In addition, the Yukl approach was adopted for examining the administrative influential methods .

For attaining the goals of the study, a 47 -points questionnaire was adopted and was divided into three parts: First, revealing the seven cultural dimensions when each dimension was measured by four questions. Second, examining the eleven administrative influential methods for influencing

employees. Third: contains personal information about the researched people.

The research sample consisted of 309 female and male principals of elementary, junior and junior-high Arab schools in different districts inside the green-line.

The results of the research showed that all cultural dimensions of Arab schools' principals were of a mid-practice degree. In the first three places appeared the dimensions of assimilation and easiness stronger than satisfaction; festivity and showing off stronger than isolation and modesty; individualism overcame collectiveness. The results showed that administrative methods conducted by principals for influencing employees and teachers at schools to adopt rational persuasive and cooperative methods of counseling. Weak connectivity relations between the cultural dimensions and the influential administrative methods. The recommendations of the study were in accordance with the obtained results.

Keywords: cross-cultural organizational behavior, organizational culture, Hofstede cultural dimensions, influential administrative methods, principals of Arab schools, the Arab society inside the green-line